

UNIVERZITA KARLOVA

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Tereza Kohoutová

Fenomén volné hry u dětí předškolního věku

The phenomenon of free play in preschool age children

Praha 2017

Vedoucí práce: PhDr. Jitka Lorenzová, Ph.D.

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí své diplomové práce PhDr. Jitce Lorenzové, Ph.D. za podporu a pomoc při jejím zpracování. Dále bych chtěla poděkovat všem vyučujícím navazujícího magisterského oboru Pedagogika. Děkuji všem dětem, které byly aktéry pro mé výzkumné šetření a jsou mou neustálou inspirací. V neposlední řadě děkuji celé své rodině za trpělivost a podporu v průběhu mého studia.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 28. 6. 2017

.....

Jméno autorky

Abstrakt

Tématem diplomové práce je fenomén volné hry u dětí předškolního věku. Teoretická část se zabývá hrou a jejími souvislostmi. Důraz je kladen na postihnutí specifik pro hru předškolních dětí, její význam pro děti a dělení her dle různých hledisek. Volné hře ve vývoji předškolního dítěte je věnována celá kapitola v teoretické části. Empirická část obsahuje výzkumné šetření volné hry u dětí ve věku tří a čtyř let v mateřské škole. Cílem je popsat fenomén volné hry u dětí předškolního věku v prostředí mateřské školy. Jako výzkumné metody byly zvoleny zúčastněné přímé pozorování doplněné nestrukturovanými rozhovory s aktéry výzkumu, tedy samotnými dětmi. Byly zjištěny převládající typy her během volné hry a náměty, které děti během hry volily. Ukázalo se, jaké hračky a pomůcky děti při hře využívaly a jaký k nim zaujímal vztah. Dále jsou popsány interakce dětí při hře a další charakteristické rysy volné hry předškolních dětí.

Klíčová slova

Fenomén hry, volná hra, dítě předškolního věku, mateřská škola

Abstract

The thesis is focused on phenomenon of free play in preschool age children. Theoretical part of this work explains game itself and its context. Focus is aimed at capturing specifics of preschool age child's play, its importance for kids and division to several types. Major part of this thesis also explains concept of free play in preschool child development. Practical part contains research investigation of free play in children from three to four age in kindergarten. Goal of this investigation was set as follows: give description at free play phenomenon in preschool aged kids in preschool environment. Chosen methods for this research were observation together with non-structured interviews with participants of research – the kids themselves. Research findings describes prevailing types of play and themes that children chose during the free play. Results indicates which toys and tools children use to play with and what kind of relationship they had with them. In addition, children's interactions with others are described and also another features of the free play of preschool children.

Key words

phenomenon of play, free play, preschool child, preschool enviroment

Obsah

Úvod.....	8
I. Teoretická část.....	10
1. Hra	10
1.1 Znaký a vlastnosti her.....	11
1.2 Význam hry	14
1.3 Hra ve vývoji dítěte předškolního věku.....	18
1.4 Hra jako specifická potřeba	21
1.5 Dělení her	22
1.6 Hračky a jejich význam v dětské hře.....	26
2. Volná hra.....	28
2.1 Jak si hraje dítě předškolního věku	31
3. Hra dětí v mateřské škole.....	35
3.1 Role pedagoga během hry	36
II. Empirická část.....	39
4. Výzkum volné hry u dětí předškolního věku.....	39
4.1 Cíle výzkumu.....	39
4.2 Stanovení výzkumného problému a otázek	40
4.3 Výzkumný design neboli plán výzkumu	41
4.4 Metody získávání dat.....	42
4.5 Sledovaný vzorek	43
4.6 Terén výzkumu.....	44
4.7 Způsob analýzy dat.....	45
5. Výzkumná zjištění	47
5.1 Typy her.....	47
5.2 Zvolené náměty	49
5.3 Hračky a pomůcky.....	50
5.4 Interakce při hře.....	56
5.5 Další charakteristické rysy volné hry	58
6. Zodpovězení výzkumných otázek.....	60
7. Diskuze.....	63
Závěr	65

Seznam použitých zdrojů.....	67
Přílohy.....	70
Příloha č. 1 – Ukázka kódovaného materiálu.....	70
Příloha č. 2 – Tabulka kategorií a kódů	73
Příloha č. 3 – Tabulka dělení her	74

Úvod

V dnešním světě je kladem velký důraz na rozvoj nejrůznějších schopností a dovedností jedince jako např. být kreativní, kooperovat v týmu, umět vhodně řešit problémy, být schopen sebereflexe, být zodpovědný za svoje chování a jednání a tak podobně. Úspěch a dobré uplatnění ve společnosti jsou podmínkami pozitivně vnímaného a hodnotného prožití života. Předpokladem takového výsledku je mimo jiné také radostně prožité dětství a učení se výše zmíněným dovednostem od počátku soustavného vzdělávání, jako dokazují i Rámcové vzdělávací programy pro předškolní vzdělávání. Důležitou součástí edukační reality je ale také dětská hra, díky které se dítě může přirozeně a tvořivě projevit, objevovat, experimentovat a zároveň se všestranně rozvíjet. Mnoho autorů se shoduje na tom, že hra má velký význam pro celkový vývoj dítěte. Poskytuje dítěti emocionální uspokojení, učí se řešit problémy snadnou a přirozenou cestou, obohacuje a rozvíjí jeho vnímání, myšlení, fantazii, tvořivost, řeč a také tělesný rozvoj. (Suchánková, 2014, Opravilová, 2016, Jirásek, Vančurová, Havlínová, 1990)

Současná předškolní výchova dává přednost takové hře, při níž je režisérem samo dítě. Jedná se volnou hru, která je nejpřirozenějším projevem spontánní aktivity dítěte a odpovídá jeho možnostem. Dítě ji sebezjistě zvládá a to podporuje jeho psychickou rovnováhu. Je to pro něj činnost příjemná, uspokojující a radostná, proto do ní vkládá všechny své schopnosti, rozum, srdce i cit. (Opravilová, 2016) Přirozené a spontánní jednání a projevy dítěte v období docházky do mateřské školy jsou významnou a právoplatnou součástí dětského chování.

Učitelé mateřských škol by měli být schopni pozorovat a reflektovat volnou hru dětí a využít její potenciál pro pedagogické cíle. Dle Opravilové (2016) je hra vstupní branou do světa a pedagog ji může široce otevírat, ale musí ji i bedlivě strážít.

Diplomová práce pojednává o hře předškolních dětí. Zabývá se znaky a vlastnostmi, které hru charakterizují. Snaží se odpovědět na otázku, proč je hra důležitou součástí dětského světa a představuje význam a smysl hry v celé své šíři. Další podkapitoly se zaměřují na hru ve vývoji dítěte předškolního věku a zmiňují detailní pohled na hru dítěte v tomto věkovém období. Dále práce rozpracovává nejrůznější dělení her a uvádí nejrůznější druhy a typy her v podání jednotlivých autorů. Podstatnou součástí her jsou také všemožné hračky a pomůcky, které jsou popsány v další podkapitole. Část teoretické

práce se věnuje pouze volné hře a jejím specifikům u dětí v předškolním věku. Poslední kapitolu tvoří hra a její postavení v mateřské škole.

Empirická část diplomové práce se snaží nastínit pohled na volnou hru dětí předškolního věku v mateřské škole. Výzkumné šetření se zaměřuje pouze na děti ve věku tří a čtyř let, u kterých má volná hra svou specifickou podobu a velmi se mění a rozvíjí. Cílem empirické části je podat deskriptivní pohled na fenomén volné hry u dětí předškolního věku (tříletých a čtyřletých) v mateřské škole. Hlavní metodou sběru dat pro toto výzkumné šetření je zúčastněné, přímé pozorování s příležitostnými nestrukturovanými rozhovory se samotnými aktéry výzkumu.

Přínos pro obor pedagogiky vnímám ve zdůraznění významu dětské volné hry a v detailním popisu volné hry u dětí předškolního věku v rámci činností mateřské školy. Tento fenomén je doposud velmi málo prozkoumán a popsán v současné literatuře, proto vnímám jako přínosné dozvědět se o něm více. Na své si mohou přijít i učitelé mateřských škol, kteří s dětmi denně pracují a nemusí si spontánních projevů dítěte ani povšimnout.

I. Teoretická část

„Dětství znamená hru a žádné dítě se nikdy nemůže hry nasytit.“

Alexander Sutherland Neill

1. Hra

Hra má mnoho podob. Je ovlivňována mnohými faktory, proto byla řada pokusů o přesnou definici hry neúspěšná, neboť nemá jednostranný účel ani příčinu. Její různorodost je patrná z rozdílných pojetí a definic od nejrůznějších osobností a autorů, v nichž se odráží cíle výchovy dané společnosti, vlastní názory, ale i obsahové zaměření her (Suchánková, 2014). Podívejme se na několik různých definic hry.

Např. Mišurcová (1980) uvádí, že hra je přirozenou součástí kultury lidské společnosti. Naplňuje dětství i mládí člověka a provází a obohacuje nás po celý život. Je to právě jedna z hlavních činností dítěte, která je účinným, nesčetnými generacemi ověřeným pomocníkem při výchově a vzdělávání. Člověk se formuje působením vrozených dispozic, prostředím výchovy a svou vlastní činností. A právě tato činnost, aktivita, je činitelem, který utváří člověka nejmocněji. *„Při hře se dítě nejen formuje, ale i projevuje. Proto je hra příležitostí, kdy jej můžeme hlouběji poznat a na tomto základě lépe vychovávat“* (Mišurcová a kol., 1980, s. 7). Každá hra je tvůrčím a osobitým dílem dítěte, ve kterém se projevuje jeho celá osobnost (Mišurcová a kol., 1980).

Dle Mertina a Gillernové (2010) představuje hra pro děti důležité zaměstnání, kterému věnují plnou pozornost. U dětí může někdy docházet k zvláštnímu fenoménu zdvojení. Děti si jsou vědomy toho, že je to jen „jako“, ale přitom jsou naprosto uvnitř, mluví s neexistujícími kamarády a plně věří tomu, co právě prožívají. Také čas jim utíká úplně jinak, nemají představu, co je za chvíli a co je za hodinu.

Hra je nejdůležitější „práce“, kterou může dítě vykonávat, uvádí Hallowell (2016). Důležitost hry, zejména takové, kdy si dítě vymýšlí své vlastní hry a hraje je samo nebo se svými kamarády, je obrovská. Hra nás vede k tomu, co nazýváme pojmem „flow“ neboli plynutí. Když je dítě ve stavu „flow“, na chvíli zapomene na to, kdo je, kde je, kolik je hodin a co se od něj očekává. Ztrácí naprosto pojem o sobě samém, protože je zcela zaujato činností, kterou právě dělá. Hra je prostě taková dětská verze stavu „flow“. Dítě je plným vědomím v přítomnosti a dokonale splyne se svou hrou. Hra a kreativita jdou ruku v ruce s takový stavem mysli, k němuž se toužíme vracet po celý náš život. Hallowell

definuje hru jako jakoukoliv aktivitu, v níž je prostor pro spontánní nápad nebo změnu. Rovněž také uvádí, že hraní si zaslouží větší respekt, než mívá. Hra s představami a nápady je to, co je podstatou tvořivosti, a tvořivost posunuje civilizaci kupředu.

Jak uvádí Koťátková (2014), hra je jednou z vnitřních potřeb dítěte a významně ovlivňuje život dítěte v rozumové, sociální, emocionální a pohybové oblasti. Hra je pro dítě radost z činnosti. Dítě nerealizuje svoji hru vědomě proto, aby se něco naučilo. Činí to, protože ho aktivita zajímá, těší, chce něco prozkoumat a vyzkoušet a tím samovolně a přirozeně získává zkušenosti a učí se.

Suchánková (2014) chápe hru jako specifickou činnost člověka, která jej provází v každém věku. Má hluboký význam a je spjata s vývojem osobnosti. Umožňuje nám poznat okolní svět i sebe sama. Hra je hluboce prožívána. Hra je také specifická forma učení a významný prostředek sebeutváření, neboť při ní dochází k formování osobnosti. V pedagogice je hra považována jako didaktická metoda, která je prostředkem k dosažení výchovného a vzdělávacího cíle.

Většina dětí se naučí hrát si spontánně, ledaže by jim bylo v hraní záměrně bráněno dospělými, kteří trvají na tom, aby jejich děti dělaly přesně to, co jim řeknou. Když děláte jen to, co po vás chtějí ostatní, nemůžete si hrát. Vykonávání přesně toho, co vám někdo nakáže, je protikladem hraní. Hraní je nejlepší způsob, jak posilovat mozek a sytit ducha. Důvod, proč dítě povzbuzovat ke hře, není jen ten, že hraní je tak báječné samo o sobě – ačkoliv to opravdu je, tvrdí Hallowell. Ale když si dítě hraje, učí se speciální dovednosti hrát si a ta je užitečnější než jakákoliv jiná dovednost. Dovednost hrát si, využívat čas tvořivým způsobem, je základem všech objevů, pokroku a tvůrčí aktivity. Když si dítě dovede hrát, má šanci být spokojené a dělat něco velkého. Hra je prý základem pro spokojený a šťastný život v dospělosti (Hallowell, 2016).

1.1 Znaky a vlastnosti her

Hra je činnost, která je vnitřně motivována, činnost, v níž se seberealizujeme. Uskutečňuje se v určitém čase a prostředí a za určitých podmínek. Hra se projevuje určitými znaky, které ji odlišují od jiných činností. Již Komenský (1964) v 17. století považoval za součást hry pohyb, vlastní rozhodnutí, družnost, závodění, řád, lehkost provozování hry a příjemný cíl.

Suchánková (2014) uvádí např. tyto znaky: spontánnost, vnitřní svoboda a svobodná volba, nápaditost, smysluplnost, samoučelnost, zaujetí, tvořivost, fantazie, radost a uspokojení, pravidla, přijetí role, dramaticčnost a přítomnost nestresující stav mysli apod. Tyto znaky si ve stručnosti níže přiblížíme.

Spontánnost patří ke hře. Jde o přirozené aktivní jednání, které vychází z naší vnitřní motivace. Projevuje se zejména při volné hře dětí. Se spontánností souvisí také pocit svobody.

Dle Suchánkové (2014) je **svoboda** to nejdůležitější, co hru dělá hrou. Každý jedinec si může hru vybrat sám, sám si ji řídit, volit pomůcky, rozhodovat o svém chování a průběhu hry. Svoboda ve hře znamená také to, že můžeme hru kdykoliv přerušit, opustit nebo se k ní po chvíli vrátit, nemusíme se účastnit cizí hry a můžeme si zvolit svá vlastní pravidla.

Pro hru je též typické silné **zaujetí**, zejména u dětí. Při hře se hluboce koncentrujeme na danou činnost, jsme v plném vědomí v přítomném okamžiku. Stává se, že při zaujetí hrou není člověk schopný vnímat své okolí a přijímat z něj jakékoliv podmínky. Čas ani únava nehrají roli.

Dalším typický znakem pro hru je **smysluplnost**. Hra obvykle má určitý cíl a smysl, něco znamená. Smysl hry se skrývá ve hře samotné, jde o její vnitřní smysl. Hra je založená na samotné činnosti, je samoučelná. Důležitější než výsledek hry je samotný proces tvoření.

Ačkoliv je hra aktivita nenucená a dobrovolná, má však svá **pravidla**. Každý typ her má svá specifická pravidla. Smyslem pravidel ve hře může být např. učení se sebeovládání.

Dalším významným znakem hry je **přijetí role**. Např. v sociodramatické hře je nejvýznamnějším pravidlem sdílené chápání role a vyžaduje, aby se jedinec choval tak, jak se od dané role očekává (např. hra na doktora).

Důležitým prvkem ve hře je **fantazie**. Díky fantazii je ve hře možné téměř cokoliv.

S fantazií úzce souvisí i **tvořivost**. Jejím projevem je např. symbolická hra, pro kterou je charakteristické směřování reálně prožitých a imaginárních jevů a je začleňována do nových životních kontextů.

Ve hře se často projevuje **radost a uspokojení**, které jsou chápány jako pozitivní emoce odrážející prožívání dané aktivity a záliby v ní. Hra nemusí být však vždy provázena smíchem. Ve hře se mohou projevit i jiné emoce.

Jedním z nejvýznamnějších prvků hry zahrnující vědomou kontrolu vlastního chování je **aktivní, koncentrovaný a nestresující stav mysli**. Hra nemůže probíhat v prostředí plném strachu z neúspěchu a stresu. „*Pozorný, ale nestresovaný stav mysli je považován za ideální stav rozvíjející tvořivost a učení, proto by měla být hra využívána i jako prostředek vzdělávání*“ (Suchánková, 2014, s. 13).

Dále je pro hru typická **uzavřenost a ohraničenost**. Během hry rozlišujeme tzv. „čas uvnitř“ a čas mimo hru neboli „čas vně“, který slouží k jiným než herním účelům.

Pro hru je také typické **opakování**. K aktivitám, které nás baví a zajímají, se rádi vracíme. Opakování nám umožňuje znovu prožít radost a napětí nebo se třeba zlepšovat v určitých dovednostech (Suchánková, 2014).

Doktorka White (2012) ve své publikaci k výzkumu o hře a učení také uvádí znaky, které by měla hra obsahovat.

- **Hra je příjemná.** Děti si musí aktivitu užívat. Pokud se tak neděje, nejde o hru.
- **Hra je vnitřně motivovaná.** Děti se zapojují do hry jednoduše pro uspokojení ze samotné činnosti. Hra nemá žádnou cizí motivaci ani cíl.
- **Hra je orientovaná na proces.** Když si děti hrají, průběh je důležitější než cíl.
- **Hra je dobrovolná.** Je spontánní a dobrovolná činnost. Pokud je dítě pod tlakem, pravděpodobně nebude považovat tuto činnost za hru.
- **Do hry musí být dítě aktivně zapojeno.** Hráči se musí fyzicky nebo mentálně zapojit do aktivity.
- **Hra není přesně ohraničená.** Důležitá je dětská představivost a fantazie.

1.2 Význam hry

Na otázku „Proč si dítě vůbec hraje?“ dávají odpověď nejrozličnější teorie her, které byly vytvářeny již od konce 19. a začátkem 20. století (Spencer, Groos, Caillois a řada dalších). Andreas Flitner (2002) rozlišoval v podstatě dva základní teoretické pohledy na hru.

První pohled považuje hru za něco samo o sobě nerozumného, nicméně je oprávněna proto, že napomáhá rozumnému a účelnému životu. Dítě si při osvojuje dovednosti, které mu budou v životě užitečné. Hra také pomáhá při překonání sociálních nároků, napomáhá k uvolnění, zotavení či obnovení sil. Takto pravděpodobně viděl smysl hry i Komenský a další racionalisté. V tomto duchu jsou i dnes vytvářeny mnohé didaktické hry, herní osnovy a hry se sociálním záměrem.

Druhý pohled na hru naopak zdůrazňuje smysl hry v ní samotné. Je považována za jednu ze základních potřeb člověka ve všech společnostech a kulturách a tudíž nepotřebuje být obhajována jinými argumenty a důvody. K tomuto pohledu se dnes přiklání mnoho současných autorů např. Havlínová, Opravilová, Suchánková, Koťátková apod. Dle druhého pohledu hra souvisí se svobodou člověka a s jeho tvůrčí, fantazijní a uměleckou schopností (Langmeier, Krejčířová, 2006). Hra dítěti přináší radost, potěšení a zábavu. Smysl hry spočívá ve hře samotné. V dané činnosti, plné pozornosti a úsilí, které jí dítě věnuje a ve zkušenostech, které hrou získává. Nejde o výsledek hry, nejcennější je její samotný průběh (Opravilová, 2016, Opravilová, Gebhartová, 2011). Vnitřní smysl hry spočívá v tom, že právě díky hře může jedinec vyjadřovat nezávisle, samostatně a s fantazií svůj vztah k okolnímu světu. Hra se tak stává dobrovolnou, spontánní aktivitou se svobodnou seberealizací (Opravilová, Gebhartová, 2011).

Opravilová (2016) dále uvádí, že hra je v raném věku nevědomá, neboť samo dítě vlastně ani neví, že si hraje. Chce poznávat a dobývat svět, jednat samostatně a nezávisle, a to může právě díky hře. Stejně tak rozpor mezi tím, co chce dělat a co ve skutečnosti může dělat, také řeší prostřednictvím hry.

Jak uvádí mnoho českých autorů (Suchánková, 2014, Opravilová, 2016, Jirásek, Vančurová, Havlínová, 1990) hra má velký význam pro celkový vývoj dítěte. Poskytuje dítěti emocionální uspokojení, učí se řešit problémy snadnou a přirozenou cestou, obohacuje a rozvíjí jeho vnímání, myšlení, fantazii, tvořivost, řeč a také tělesný rozvoj. Níže jsou popsány jednotlivé oblasti, které hra rozvíjí, nebo které jsou jejím významem.

Fyzická rovina

Jednou z nejzákladnějších oblastí celkového vývoje dítěte je oblast fyzického vývoje. V tomto ohledu i hra umožňuje dítěti rozvíjet se po tělesné stránce.

V předškolním období již dítě chodí i běhá stejně dobře po rovném i nerovném terénu, padá velmi zřídka a umí chodit do schodů i ze schodů. Změny v tomto období jsou méně nápadné, přesto však velmi významné. Tyto změny ovlivňují, jaké místo dítě zaujme ve společnosti vrstevníků svou pohybovou obratností ve hrách a jsou důležité pro vývoj soběstačnosti dítěte. Motorický vývoj u dítěte předškolního věku se tak stále zdokonaluje, dítě zlepšuje svou pohybovou koordinaci, je více hbité a jeho pohyby jsou elegantnější (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Zde můžeme zmínit např. hry pohybové. Čím je dítě starší, tím více pohybu a prostoru kolem sebe potřebuje. Dítě často běhá, skáče, hraje si s míčem. Učí se jezdit na tříkolce, koloběžce, později na kole, učí se bruslit, sáňkovat, plavat. Děti rády tyto pohybové hry střídají (Helus, 2009, Suchánková, 2014). Podrobněji se o dalších typech her zmiňuji v podkapitole 1.5.

Kognitivní rovina

Dle Opravilové (2016) působí hra na rozvoj kognitivních procesů tehdy, odpovídá-li skutečnému zájmu dítěte. Např. didaktická hra (hra, která je přímo určená k dosažení daného výchovného či vzdělávacího cíle) většinou klade důraz na rozvoj dílčích intelektuálních operací jako např. řazení, třídění, porovnávání atd., nicméně už nemá žádný vztah k rozvoji ostatních, zejména citových prožitků.

Hra vychází přímo ze skutečných zážitků dítěte, je do určité míry jejich zrcadlem či odrazem. Dítě ve hře řeší úkoly reálného světa. Spontánnost, samoučelnost, symboličnost a fantastičnost dokazují, že dítě své reálné zážitky dokáže různě kombinovat a přetvářet dle svých zkušeností tak, aby tvořily pomyslný most mezi jeho představou, touhou a realitou.

Nádvoříková (2011) uvádí, že při volné hře děti získávají kromě poznatků i mnohé kognitivní dovednosti a to zcela mimovolně.

Hra odráží úroveň fyzického a psychického rozvoje dítěte a pomáhá mu porozumět a pochopit svět. Dítě by si mělo hrát převážně tak, jak samo chce, kdy chce a s čím chce.

Spontánnost, dobrovolnost a volnost jsou charakteristickými znaky hry (Opravilová, Gebhartová, 2011).

- Učení

Dítě při hře získává zručnost, učí se zacházet s věcmi, zkouší improvizovat, nacházet souvislosti a pronikat do vztahů (Opravilová, 2016). Učí se však také mít radost z úspěchů, ale také překonávat těžkosti a vyrovnávat se s neúspěchy. Učí se získávat znalosti i praktické zkušenosti, učí se věřit svým schopnostem (Jirásek, Vančurová, Havlínová, 1990).

Dítě si ale především učí hrát si. To, co se přitom naučí navíc, je vlastně přidaná hodnota hry. Velmi cennou předností je, že dítě si může hrát dle vlastního tempa, bez předem daného konkrétního cíle, který může v průběhu měnit či rozvíjet. Hra je hlavně cesta. Proces herní činnosti, při kterém dítě získává osobní zkušenost, je základem přirozeného a nenásilného učení v nejširším slova smyslu (Opravilová, 2016). Jak uvádí Hassinger-Das, Hirsh-Pasek a Golinkoff (2017) volná hra společně s řízenou hrou, zvaná jako tzv. playful learning neboli hravé učení jsou pedagogické nástroje, díky kterým se děti mohou učit hravými a koncepčně bohatými způsoby.

Sociální rovina

Dle Kořátkové (2005) je hra přípravou na život, dítě si může vyzkoušet různé role, situace, reakce apod. Napomáhá dítěti navazovat kontakt s dospělými a s jinými dětmi. Stejně tak uvádějí Opravilová, Gebhartová (2011), že prostřednictvím hry se nejplněji a nejpevněji rozvíjí první vztahy. Hra napomáhá navazovat kontakty s dospělými i s vrstevníky, vede dítě ke spolupráci a modeluje reálné sociální situace, dále utváří sociální role, pomáhá zvnitřňovat sociální normy a ovlivňuje i sebepojetí dítěte.

Když dítě napodobuje např. zaměstnání dospělých, chování lidí z okolí atd., klade si při tom opravdové cíle, učí se soustředěně plnit své úkoly a vystupovat v nových sociálních rolích (Jirásek, Vančurová, Havlínová, 1990).

Emocionální rovina

Opravilová, Gebhartová (2011) dále uvádějí, že hra vyplývá z potřeby dítěte orientovat se ve světě dle svých možností a sil, která mu přináší emocionální uspokojení a příjemný psychický stav, tolik důležitý pro zdravý vývoj osobnosti.

- Psychohygiena

Hra vychází z přirozených možností dítěte a je pro něj zvládnutelná, což má také nesmírný mentálně-hygienický význam a podporuje jeho psychickou rovnováhu a přináší mu klid a vyrovnanost (Opravilová, Gebhartová, 2011, Jirásek, Vančurová, Havlínová, 1990).

Jak uvádí i Mertin a Gillernová (2010, s. 58) „*dalším důležitým smyslem hry je relaxace, uklidnění, odpočinek a nečerpání nových sil.*“

- Terapeutický potenciál

Dítě může hrou relaxovat nebo hra může mít i terapeutický účinek. Psychoanalýza zdůraznila například význam hry jako projevu nevědomí, a tedy jako prostředku k vyrovnání se s emočními konflikty na symbolické rovině. Tak dala podnět k rozvoji psychoterapie hrou, která je jednou formou psychoterapie, kterou lze individuálně využít i u menšího dítěte. Nesporný je také význam hry pro nemocné či hospitalizované děti. Hra jim pomáhá překonat události, které neumí pochopit a přispívá k tomu, aby dítě zaujalo spolupracující postoj (Langmeier, Krejčířová, 2006). Děti jsou během hry schopné pomocí hraček a zážitků s nimi vyřešit a znovu si prožít problémy, se kterými se běžně setkávají (Mertin, Gillernová, 2010).

Seberealizace

Rovněž uvádí Koťátková (2014), že po třetím roce dítěte začíná mít hra další významný přínos pro rozvoj dítěte. Je pro něj možností realizovat se podle svých zkušeností, dovedností, představ a tvořivosti. Hra vychází z vnitřní potřeby. Silným spouštěcím mechanismem pro hru je radost a uspokojení z činnosti v rozsahu a formě, ve které se dítě právě se svou úrovní zralosti nachází. Dítě nerealizuje hru vědomě pro to, aby se něco naučilo, ale dělá to, protože ho to baví, těší, zajímá, chce prozkoumávat a zkoušet nové věci a tím se přirozeně a spontánně učí a získává zkušenosti. Při volné hře může dítě využívat své vlastní tempo i způsob objevování okolního světa prostřednictvím spontánního učení.

Shrnutí

Kalábová (2016) ve své publikaci shrnula význam hry a veškeré její funkce dohromady. Uvádí, že hry, které rozvíjejí fantazii a tvůrčí myšlení dítěte, probouzí u dětí individuální a tvořivé schopnosti, rozvíjí samostatnost úsudku, myšlení, prezentaci vlastních nápadů a námětů. Učí děti rozvíjet svou přirozenost, prezentovat vlastní myšlenky, spolupracovat, vcítit se do role, naslouchat pocitům ostatních, uplatňovat představivost a fantazii, zbavovat se ostychu z kontaktu před ostatními, podílet se na vytváření kritérií a pravidel her, najít místo v kolektivu a v neposlední řadě prožívat radost z úspěšné činnosti. Dále uvádí, že fantazijní hry mají pro děti velký význam. Poskytují jim zábavu, rozptýlení, uspokojení a ovlivňují svobodný projev dítěte. Působí pozitivně na duševní vývoj, rozvíjení samostatnosti a iniciativy. Hra patří k nejběžnějším a nejpřirozenějším činnostem dítěte. Děti, které si dovedou hrát, lépe vnímají okolí, lépe chápou jednání ostatních a jsou lépe připravené pro život (Kalábová, 2016).

Opravilová a Gebhartová (2011, s. 85) vysvětlují hru jako „*cestou k pochopení lidského konání, formou životní praxe i zdravé existence dítěte samého*.“ Pro dítě je hra velmi důležitá a opravdu pro něj má velký význam, něco pro něj znamená. Může se stát, že dospělý někdy hře nerozumí. Hra mu připadá nesmyslná, bezcílná a chaotická. Hra má však svůj vnitřní smysl, který může zůstat dospělým skrytý (Opravilová, 2016).

Hra je založena na fantazii, přesto je stále spjata s realitou. Není úplně vymyšlená, jak by se mohlo zdát, ale je tvořena ze skutečných zážitků a situací, které si dítě pomocí fantazie spojuje a dotváří.

Pokud dítě pozorujeme během hry, můžeme se přesvědčit o tom, že chce jednat opravdově a usiluje o skutečný výkon, který je spojený i třeba s námahou. Dítě se také dokáže podílet na činnostech ostatních, spolupracuje s nimi a snaží se pomáhat. „*Takové způsoby jednání přesahují tradiční pohled na hru jako činnost nenáročnou a málo významnou*“ (Opravilová, 2016, s. 85).

1.3 Hra ve vývoji dítěte předškolního věku

Hra je nejčastěji spojována s předškolním věkem, ačkoliv nás provází celým životem. Ne nadarmo bývá tento věk označován jako věk hry, neboť právě hrou dítě tráví převážnou část dne a je to jeho nejpřirozenější aktivita. Hra je v tomto věku neoddělitelnou součástí života dítěte.

Jak bylo již uvedeno v kapitole 1.2, hra má v tomto ohledu mnoho významů. Nejen že poskytuje zábavu, radost a uspokojení, ale dítě prostřednictvím hry také uspokojuje své touhy, sny, potřeby, rozvíjí svou fantazii a kreativitu (Suchánková, 2014). Hra je příjemná sama o sobě, dítě je v ní celé a žije v ní intenzivním životem (Jirásek, Vančurová, Havlínová, 1990). Je také primárně spojena s poznáváním, objevováním a zkoumáním nového, které je pro předškolní věk typické. Dítě v tomto období se velmi rychle vyvíjí, učí a seznamuje s okolním světem. Prostřednictvím hry si osvojuje obrovské množství poznatků, získává nové zkušenosti, rozvíjí své dovednosti. Hra dítě rozvíjí také po tělesné a sociální stránce a je významným komunikačním prostředkem. Hra má i duševní rozměr. Dítě při hře většinou zrcadlí svůj duševní rozvoj, zobrazuje svůj svět tak, jak jej aktuálně vnímá a jak mu rozumí. Hra je odrazem zkušeností a prožitků dítěte. Dítě do hry promítá svá přání a myšlenky, během hry také vyjadřuje své pocity a postoje a hrou si také může kompenzovat nenaplněná očekávání. Hra současně podporuje psychickou rovnováhu dítěte. Pro dítě je to příjemná aktivita, která mu přináší klid a pohodu. Můžeme tedy říci, že dítě prostřednictvím hry všestranně rozvíjí celou svou osobnost (Suchánková, 2014).

Opravilová (2016) zdůrazňuje, že hra je dobrovolná činnost a dítě by při ní mělo vycházet z vlastních představ a samo si určovat pravidla a průběh hry. „*Dnes považujeme hru v předškolním období za hlavní a nepostradatelnou činnost a vysoce jí hodnotíme. Pro úspěšnou socializaci a rozvoj dítěte znamená všeobecně uznávanou optimální cestu*“ (Opravilová, 2016, s. 84). Autorka dále uvádí, že hra by měla být hlavní náplní doby, kterou dítě tráví v rodině či mateřské škole, neboť je to nezbytná podmínka a předpoklad budoucího rozvoje.

Vývoj člověka je velmi složitý proces, který je ovlivňován řadou činitelů, které se vzájemně prolínají a doplňují. Helus (2009) a Suchánková (2014) uvádějí pět základních etap vývoje člověka:

- Vývoj jako zrání – Zde hrají roli biologičtí činitelé. Zrání se týká vývoje celého fyzického i psychického systému. U dítěte dochází k nejrůznějším změnám např. v nervovém či hormonálním systému. Také vrozené předpoklady jako je temperament či inteligence souvisí se zráním dítěte.
- Vývoj jako učení – Díky zrání má dítě stále větší a větší možnosti učení jako např.: osvojování si informací, vědomostí, rozvíjení dovedností, sebeprosazení, rozvoj spolupráce apod.

- Vývoj jako socializace – Základní mechanismus socializace je učení. Dítě se učí osvojovat si různé role, poznávat různé sociální skupiny, přijímat a interiorizovat si hodnoty a normy společnosti atd.
- Vývoj jako edukace – Edukace je úzce spojená se socializací. Výchova a vzdělávání je záměrný proces, který probíhá v rodině, mateřské škole, zájmových kroužcích a souvisí s vytyčováním vývojových úkolů, které by měly děti v určitém věku zvládnout.
- Vývoj jako seberozvoj – Zde se má na mysli to, že dítě se účinně zajímá o svůj vývoj a rozvoj, chce účinně využívat své potenciality, klade a řeší otázky jak překonat překážky, kam směřovat atd. Proces seberozvoje či sebeutváření není automatickým důsledkem určitého věku, ne každé dítě k němu dospívá. Seberozvoj velmi závisí na předpokladech, které vznikají v průběhu socializace a edukace a na podnětnosti sociálního prostředí. Je důsledkem sebereflexe a souvisí s identitou a autoregulací.

Tyto činitele působí vzájemně a prostupují se ve vývoji člověka. Na tomto základě můžeme také říci, že hra podporuje celkový vývoj dítěte. Hra umožňuje dítěti rozvíjet se po tělesné stránce, zprostředkovává mu učení, socializaci, je prostředkem edukace a vede dítě k rozvoji sebe samého a svých silných i slabých stránek (Helus, 2009, Suchánková, 2014).

Dle Suchánkové (2014) je podmínkou seberealizace a tudíž i seberozvoje naplnění základních biologických, tedy fyzických i psychických, potřeb. A právě hrou dítě uspokojuje celou řadu svých potřeb, proto je hra důležitým prostředkem jejich uspokojování.

V předškolním věku se zřetelně rozšiřuje okruh zkušeností a objem znalostí a dovedností dítěte. Výraznou charakteristikou tohoto období je bezprostřednost, spontaneita a jednání, během něhož dítě rychle střídá svůj cílový záměr. Začíná se intenzivně utvářet záměrné jednání. Vznikají také nové potřeby, zejména sociální. Hra je hlavním zaměstnáním a zároveň prostředkem sebevýchovy. Během předškolního období se mění i charakter hry. Čím je dítě starší přechází od náhodné činnosti k činnosti záměrné, která má svůj plán a cíl. Také se rozšiřuje její obsah. Od samostatného hraní dítě přechází ke hraní si s ostatními a tím se vyvíjí kolektivní hra.

V dětském životě hraje významnou roli představivost, napodobivost, snění a sny. Díky těmto mentálním procesům je dítě schopno překročit omezení v čase a prostoru. Dítě se také stává samostatnějším, odpoutává se od závislosti např. při sebeobsluze (samostatné oblékání, mytí, jídlo), ale také v citové a sociální rovině (odloučení od rodičů, sourozenců apod.) (Jirásek, Vančurová, Havlínová, 1990).

1.4 Hra jako specifická potřeba

Dle Koťátkové (2014) se podstata hry jeví jako součást fyziologických potřeb v hierarchii potřeb, kterou vytvořil americký psycholog A. Maslow. Naplňováním tohoto biologického základu je prostřednictvím spontánní hry dítěte ovlivňováno uspokojování dalších potřeb. Uvedeme si procesy, kterými hra dokáže naplňovat jednotlivé potřeby z celé Maslowovy pyramidy potřeb.

- **Potřeba bezpečí** – i velmi jednoduchá hra dokáže pro dítě vytvořit klidný a bezpečný prostor uprostřed nejrozličnějších požadavků a stresových situací.
- **Potřeba sounáležitosti a kvality vztahů** – hra umožňuje naplnit tuto potřebu prostřednictvím spoluhráče. Silnou stránkou jsou zde společné prožitky ze skupinových procesů, které dítěti umožňují nalézat k sobě blízké lidi a zažívat uspokojení ze společných radostných činností i s řešenými problémy.
- **Potřeba uznání a úspěchu** – prostřednictvím hry a jejího opakování lze dosáhnout také naplnění této potřeby. Uznání a úspěch druhých je pro dítě zrcadlem kvality vlastních dovedností. Při neúspěchu ve hře dítě přemýšlí a jedná tak, aby se neopakovalo a uspokojilo tak svou potřebu. Hra je tedy aktivizujícím činitelem.
- **Potřeby kognitivní** – Dítě si hrou osvojuje procesy kognitivního charakteru (poznávat, zkoumat, přemýšlet, objevovat,...) a uspokojuje svou potřebu poznávat a učit se.
- **Potřeby estetické** – díky hře může dítě tuto potřebu uspokojovat zcela podle svých představ a prožitků, naplňovat ji originálním použitím barev, tvarů, ztvárněním příběhů či pohybových vyjádření s možností použití hraček či jiných rekvizit.
- **Potřeba seberealizace** – tato vrcholná lidská potřeba je v dětských hrách dobře pozorovatelná. Formou hry může dítě naplňovat potřebu dle svých představ a fantazie. Může realizovat cokoli, zkoušet vše co ho zajímá, tak aby ho aktivita bavila a uspokojila (Koťátková, 2014).

1.5 Dělení her

Dětská hra je velmi rozmanitá a bohatá. A to hned z několika pohledů. Hra může probíhat v různorodém prostředí, za nejrozličnějších podmínek, může se jí účastnit také různý počet hráčů rozdílného věku. Hra může také rozvíjet řadu vědomostí, schopností či dovedností. Může být také různě motivována, může být volná či řízená/vedená. Existuje mnoho kritérií her a na jejich základě také mnoho typologií her.

Hra je každodenní činností dítěte, ať už v domácím prostředí nebo v mateřské škole. Znalost typologií her je nápomocné především pro učitelky mateřských škol. Jednotlivé typologie jim mohou pomáhat uvědomit si, jaké typy her u dětí převládají, jaké jsou oblíbené a jaké méně, co ve hře děti rozvíjejí, zda a jak se zapojují do skupinových her, v jakém prostředí si rády hrají a s čím. Na tato zjištění tak učitelka může vhodně reagovat při rozvíjení spontánních her dětí, nabídkou či navozením a plánováním dalších herních aktivit.

Jak uvádí Suchánková (2014) jednotlivé druhy her můžeme dělit dle různých hledisek. Hledisek je opravdu mnoho, proto níže v tabulce č. 1 (nebo v příloze č. 3) lze najít srozumitelné třídění her.

	Jednotlivé druhy her							
Hlediska	míra vedení	spontánní	navozené	vedené				
	organizace	tvořivé	s pravidly					
	druh aktivity	napodobovací	dramatizující	fiktivní	konstruktivní	pohybové	sociální	
	příčina	aleatorické	agonální	mimikrické	vertigonální			
	motivace	vnitřně motivované	zvnějšku motivované					
	věk a vývoj osobnosti	kojenců, batolat, předškoláků	instinktivní	senzomotorické	intelektuální	kolektivní		
	rozvíjená oblast osobnosti	fyzické	psychické	sociální				
	rozvíjená složka inteligence	jazykové	hudební	matematicko-logické	prostorové	pohybové	intrapersonální	interpersonální
	počet hráčů	individuální	párové	skupinové	kolektivní			
	pohlaví	dívčí	chlapecké					
	prostředí	venkovní	vnitřní					
	využití hraček a pomůcek	s hračkami / pomůckami	bez hraček					
	čas	krátkodobé	dlouhodobé					

Tabulka č. 1 – Dělení her dle různých hledisek (zdroj vlastní)

Jedno z nejzákladnějších dělení her je dělení z **hlediska míry vedení**. Zde můžeme hry dělit na *hry spontánní, navozené a hry vedené*. Spontánní hry jsou vnitřně motivované a vycházejí ze zájmu a potřeb dětí. Hry navozené jsou takové hry, které učitelka dětem nabídne a motivuje je pro ně. Hry vedené jsou pak hry, do kterých učitelka zasahuje svým jednáním. Nemusejí být vždy nutně řízené, ale mohou to být i spontánní hry, do kterých učitelka zasáhne např. vymezením pravidel. Mohou to být ale např. hry didaktické či edukační. To jsou hry, které mají vytyčený vzdělávací cíl.

Dalším **hlediskem je organizace** her. Z tohoto hlediska jsou hry členěny na *hry tvořivé a hry s pravidly*. Tvořivé hry jsou hry spontánní, kdy si dítě samo volí námět i průběh hry. Mohou to být např. hry předmětové - manipulační (manipulace s předměty a poznávání jejich vlastností, rozvoj smyslů), úlohové - námětové hry (nápodobování činnosti dospělého, odraz okolního světa atd.), dramatizační - snové hry (představy různých postav, dějů, ožívování hraček atd.) a hry konstruktivní (manipulace s předměty, materiálem, hračkami apod.) U her s pravidly je důležité jejich dodržování. Většinou zahrnují interakci s ostatními hráči. Mezi tyto hry můžeme řadit hry pohybové (např. honičky, míčové hry) a didaktické - intelektuální hry (mají pedagogický záměr, např. stolní hry) (Suchánková, 2014).

Hledisko druhu aktivity (typu činnosti) je dalším hlediskem třídění her. Hry klasifikujeme na *napodobovací a dramatizující*, které vedou k prožívání příběhů, vytváření vlastních postojů a názorů, k řešení situací apod. Dále pak *fiktivní hry*, jenž umožňují měnit skutečnost, rozvíjejí fantazii a tvořivost dětí, *hry pohybové a sociální* (Opravilová, 2016).

Z hlediska příčiny hry můžeme klasifikovat na *hry aleatorické, agonální, vertigonální a mimikrické (mimetické)*. Toto členění rozpracoval francouzský antropolog R. Caillois a jednotlivé hry rozdělil z hlediska jejich příčin. Mimetické (mimikrické) hry jsou hry „na něco“ a využívají principu nápodoby, proměny. Tyto napodobivé hry převažují v období třetího až šestého roku. Hry vertigonální jsou hry, při kterých je uspokojující pocit závratí či dočasná ztráta rovnováhy. Mohou to být činnosti jako např. houpání na houpačce, houpacím koni, točení na kolotoči, lezení do výšek a skákání dolů. Dalším okruhem her jsou hry aleatorické. Zde hraje hlavní roli náhoda, není dopředu dáno, jak hra dopadne. Mezi takové hry bychom mohli zařadit např. hru „Člověče, nezlob se“, hry, ve kterých se hází kostkou a posouvá figurkami, nebo také karetní hry. A nakonec hry agonální. To jsou hry, bojové, soutěživé. Např. hry na vojáky, válku, indiány, zloděje, policajty apod. (Mertin, Gillernová, 2010, Suchánková, 2014).

Jedním z dalších hledisek je **hledisko motivace**. Zde můžeme hry členit na *hry vnitřně motivované*, to jsou víceméně hry spontánní. A *herní činnosti, které jsou zvnějšku motivované*, to jsou ostatní herní aktivity navozené, podněcované vedené či řízené.

Hledisko věku a vývoje dítěte nabízí členění dle vývojového stádia dítěte, tj. *hry kojenců, batolat, předškoláků*. Z hlediska vývoje můžeme hry dělit na *hry instinktivní* (jako např. tahání, běhání, skákání, hopsání, škádlení, číhání apod.), *hry senzomotorické* (např. uchopování, chumláni, trhání, házení, lezení, povykování, výskání, zrcadlení atd.), *hry intelektuální* (houpání, hrabání, uklízení, mytí, stavění, vystřihování, skládání obrazců, ošetřování panenky apod.) a *hry kolektivní* (míčové hry, hry na maminku a tatínka, na školu, ale také třeba karetní hry).

Dle **hlediska rozvíjené oblasti osobnosti** můžeme hry třídit na hry rozvíjející *oblast fyzickou* (rozvíjení jemné a hrubé motoriky, grafomotoriky, smyslového vnímání aj.), *psychickou* (hry jazykové, řečové, sluchové, dramatizační, námětové, smyslové, paměťové, hry rozvíjející myšlenkové operace, metakognici, sebepoznávání, sebeovládání atd.) a *sociální* (hry interaktivní, hraní rolí, dramatické činnosti, společenské hry aj.)

Nápodobně můžeme klasifikovat hry **podle rozvíjené složky či typu inteligence**. Dělí se na hry rozvíjející *jazykovou, hudební, matematicko-logickou, prostorovou, pohybovou, intrapersonální a interpersonální inteligenci a vztah k přírodě*.

Hry je dále možné členit **z hlediska počtu hráčů** na *individuální, párové, skupinové či kolektivní*.

Dalším možným členěním her je **z pohledu pohlaví** dítěte, tzn. *dívčí a chlapecké hry*. Mezi dívčí hry můžeme řadit např. hry na maminku, kuchařku, učitelku, hry s panenkami a kočárky apod. K chlapeckým hrám můžeme uvést zejména pohybové a konstruktivní hry se stavebnicemi a dopravními prostředky. Toto členění je spojeno s pozorováním ale také s genderovými stereotypy naší společnosti, proto by se dětem mělo umožnit hrát si s jakýmkoli hračkami dle jejich vlastního výběru a zájmu.

Podle prostředí, kde jsou hry realizovány, můžeme hry členit na *hry venkovní* (typické zejména pro lesní školky) či *vnitřní hry*.

Hry je dále možné třídit podle toho, zda je ke hře potřebná určitá pomůcka či hračka. Jedná se o **hledisko využití hraček a pomůcek**. Jsou tedy dvě možnosti, buď *hry*

s využitím hraček a pomůcek (míčové hry, překážková dráha, stavebnice, hry na obchod atd.) nebo hry bez použití hraček a pomůcek (taneční a pohybové hry, jazykové apod.)

Posledním hlediskem je **hledisko času**. Hry můžeme členit na *hry krátkodobé, střednědobé a dlouhodobé* (např. hry na sebe navazující v delším časovém úseku – dětský tábor) (Suchánková, 2014).

Mišurcová a kol. (1980) též rozdělují hry na několik druhů. Prvním z nich uvádí ***hry intelektuální***, do kterých se řadí ještě ***hry námětové***. Námětové hry jsou hry, při kterých děti napodobují činnosti a děje ze svého prostředí, např. hry na maminku, lékaře, kuchařku, obchod apod. S postupujícím věkem se hra obohacuje o další detailnější prvky, např. při hře na maminku dítěti nestačí jen panenka, ale vyžaduje i další výbavu, jako kočárek, lahvičku, hřebínek atd., aby mohlo správně pečovat. Kolem pátého roku se do námětových her začíná zapojovat více dětí najednou, čímž se hry stávají složitější. Také převleky nebo části oblečení typické pro jednotlivá povolání často posílí pocit „opravdovosti“ hry (např. zástěra, bílý plášť, šátek).

Čím je dítě starší začínají své místo více zaujímat ***hry konstruktivní***. K rozvoji konstruktivních her slouží především přírodní materiály, ale také stavebnice, ze kterých mohou děti vytvářet nejrůznější věci. Konstruktivní hra se vyvíjí v závislosti na věku. Např. po třetím roce dítě mísí písek a vodu a „peče“, kolem pátého roku už staví domy a přepravuje písek v nákladním autě, v šestém roce již z písku staví pevnosti, hrady, tunely a jiné složitější útvary.

Dalším typ her představují ***hry senzorické***. Do těchto her můžeme zařadit například ***zvukové hry***. Zvuk upoutává dítě již od jeho prvních dnů života. Dítě jej rádo poslouchá, ale také tvoří. K tomu nám mohou posloužit nejrůznější zvukové hračky nebo hudební nástroje (píšťalky, bubínky, chrastítka, rolničky a další). Děti mají kromě různých zvuků rádi také slova. K tomu nám zase poslouží celá řada říkanek, básniček, rozpočítáadel, hádanek, jazykolamů či slovních hříček.

Pohybové hry jsou dalším druhem dělení her a u dětí se těší velkému ohlasu. V této souvislosti si také dítě přestává hrát samo a vyhledává ke hře kamarády, kolektiv. U pohybových her existuje nespočetná řada variací, při nichž se uplatňuje chůze, běh, poskoky, napodobivé pohyby atd. Také se může jednat o hry s říkadly, zvuky, zpěvem, nástroji, nářadím. Dají se hrát v místnosti, venku, se sněhem, s vodou. A lze je hrát samostatně, ve dvojici, trojici či větší skupině (Mišurcová a kol., 1980).

Záliby dětí se mění v průběhu jejich věku a každé dítě preferuje jiný typ hraček. Hlavní úlohou dospělých je zajistit, aby měly děti dostatečný výběr nejrozumnějších her a hraček a mohly si zvolit, s čím nebo jakou aktivitu budou hrát (Mertin, Gillernová, 2010).

1.6 Hračky a jejich význam v dětské hře

Mnoho z nás si pod pojmem hračka vybaví svou oblíbenou hračku z dětství, nebo předmět, který používají děti při hře. Co vše můžeme považovat za hračku?

Dle nařízení vlády č. 86/2011 Sb., § 2 se za hračku považuje „výrobek navržený nebo určený ke hraní dětem mladším 14 let, včetně výrobku navrženého nebo určeného vedle hraní i k dalším účelům“. Tuto definici můžeme chápat jako *užší pojetí* vymezení pojmu hračka. Zde je tedy za hračku považován předmět, který je pro hraní speciálně určený, vyvinutý a podněcuje hru. V *širším pojetí* může být hračkou vše, s čím si děti hrají a co ve své hře využijí. Děti nevyužívají ke hraní pouze předměty speciálně určené pro tyto účely, ale využívají vše co je kolem nich (vždy záleží na prostředí). Hračkou se může stát např. krabice, ze které si děti udělají domeček či postýlku pro panenky, garáž pro auto či např. mamčin šátek může představovat závoj princezny nebo čelenku válečníka apod.

Význam hračky při hře je markantní. Hračka může hru vyvolat, podněcovat ji, obohacovat či doplňovat. Hračka má být pomocníkem ve hře, jejímž prostřednictvím dítě poznává svět a učí se mu porozumět. Hračka také rozvíjí vlastní fantazii a tvořivost. Dítě se učí nápodobou a jejich vzorem bývají především rodiče. Děti chtějí poznávat předměty okolního světa, což není vždy možné. Předměty mohou být pro dítě nedostupné, nebezpečné nebo vývojový stupeň dítěte neumožňuje s předmětem zacházet. Např. dítě vidí svou maminku vézt kočárek a chce dělat totéž. To je možné právě díky hrám a hračkám, které jsou dětem přizpůsobeny. Hračky by měly rozvíjet poznání, kreativitu, fantazii, iniciativu, stimulovat motoriku, podněcovat smysly, vnímání, pozornost a myšlení. Hračky mají také významný sociální a emocionální aspekt. Pomáhají dětem navazovat vztahy, přijímat sociální role, budovat vztah k sobě i ostatním. K hračkám si dítě obvykle vytváří určitý citový vztah. Tato oblíbená hračka naplňuje dětskou potřebu jistoty a bezpečí. Je to jejich nejdůvěrnější a nejvěrnější kamarád, je s nimi, když jsou smutné, když se radují, když je něco bolí apod. Hračky mohou mít také diagnostickou a terapeutickou funkci. Snižují psychické napětí dítěte, jsou prostředníkem komunikace, plní významnou funkci při odloučení dítěte s matkou, mohou sloužit jako rehabilitační pomůcky.

V současné době je nabídka hraček na trhu obrovská a někdy nemusí být jednoduché se zorientovat, která hračka je pro dítě vhodná a kvalitní. Česká republika má ve výrobě hraček dlouholetou tradici (dřevěné a loutkové hračky, pohádkové knížky atd.). Dnešní dětský svět je velmi ovlivňován komercí např. reklamy na plakátech, v televizi, na internetu, které působí na dětského spotřebitele a vytvářejí touhu dítěte po hračce. V poslední době se ale velkou konkurencí staly hračky ze zahraničí, zejména pak z Číny, které lákají rodiče svou nízkou cenou, bohužel obvykle na úkor kvality či bezpečnosti. Hračka by měla být především zdravotně nezávadná, podporovat rozvoj dětí a podněcovat jejich tvořivost. Údělem rodičů a učitelů je zajistit dítěti dostatečný výběr nejrozumnějších her a kvalitních hraček a umožnit dětem volbu mezi nimi (Suchánková, 2014).

V souvislosti s hrou a hračkami se užívá také pojem didaktická hračka či pomůcka, která slouží k didaktickým hrám, jenž mají vymezený konkrétní vzdělávací cíl (Suchánková, 2014). Nicméně pro volnou hru nejsou tyto hračky zcela zásadní, buď si s ní dítě chce hrát samo, nebo ne.

2. Volná hra

Dostáváme se k pojmu volná hra, jak jí můžeme chápat a proč má velký význam a měla mít svou nezastupitelnou roli v životě dětí.

Caiati, Delačová, Müllerová (1994, s. 16) ve své publikaci nejprve zmiňují, co volná hra opravdu není: „*Volná hra totiž neznamená volit mezi učením a člověče nezlob se. Volná hra také není žádný zbytkový čas, doba, kdy se nuceně vyčkává, až budou všechny děti pohromadě, aby se pak konečně začalo s “pořádnou” prací, s rozvíjením. Není ani časem, v němž se něco napravuje. O volnou hru nejde ani tehdy, když učitelka “vyučuje” malou skupinu a ostatní děti si hrají.*“

Jak již bylo výše zmíněno, hra by měla být dobrovolná činnost. Dítě má vycházet ze svých představ a samo si volit průběh hry, pravidla, motivy apod. Dítě se ve hře učí, získává zručnost, hledá, zkouší, improvizuje, přemýšlí atd. Tyto procesy se dějí zcela spontánně, dobrovolně, ačkoliv z kognitivního hlediska někdy pomalu a s oklikami. Dospělí často tuto skutečnost přehlížejí a naopak preferují možnost usměrnit a řídit činnost dítěte.

Kvantum podnětů, sofistikovaný postup či promyšlená motivace však tvoří jen část předpokladů k tomu, aby dítě pobídku přijalo a skutečně si hrálo (to znamená, aby skutečně úmysl hry vnitřně přijalo a zpracovalo). Tyto pečlivě připravené, navozené a strukturované herní aktivity však vycházejí z představ dospělých a děti při nich reagují nikoliv na své, nýbrž na jejich vlastní požadavky a potřeby (Oprailová, 2016).

„*Pokládáme za nemožné “vštěpovat” dětem hrani*“ (Caiati, Delačová, Müllerová, 1994, s. 17). Podobně tak uvádí Kořátková (2005), že z pohledu dospělého hra stále vystupuje jako něco, co sice k dítěti patří a je označováno jako důležitá rozvíjející činnost, ale ve skutečnosti by dospělý tento čas pro rozvoj dítěte raději využil užitečněji. A protože má dospělý tendenci rozhodovat o volném času dítěte, omezuje tak čas pro skutečně volnou hru dítěte v dobrém úmyslu, že pro něj dělá to nejlepší. Hra se stále chápe jako něco, co musí učitelka organizovat či vytrpět. Kořátková dále uvádí, že se setkala s mnoha učitelkami, které otevřeně nebo s pocitem viny sdělovaly, že při oné volné hře nevědí, co mají dělat a jaká je jejich úloha.

Pokud zastáváme názor, že právem dítěte je plně prožít dobu předškolního věku, jeho dětství, měli bychom mu primárně zajistit přirozené podmínky a čas k tomu, aby se

mohlo spontánně a samostatně projevovat. Předem promyšlené náměty, postupy, motivace se nemusí vždy setkat s jeho konkrétními zájmy, a proto nemusí být přijaty. Dítě se tak nedostává do hry ale do vmanipulované činnosti. Kvalita hry totiž nezávisí na dobrém úmyslu dospělého, ale na aktivním a samostatném projevu dítěte v jeho herní činnosti. Výchovný efekt má hra tehdy, pokud je svobodnou, samostatnou a kreativní činností dítěte.

Současná předškolní výchova proto dává přednost takové hře, při níž je režisérem samo dítě. Takovou hru nazýváme hrou volnou. Je to nejpřirozenější projev spontánní aktivity dítěte a odpovídá jeho možnostem. Dítě ji sebejistě zvládá a to podporuje jeho psychickou rovnováhu. Je to činnost příjemná, uspokojující a radostná, proto do ní vkládá všechny své schopnosti, rozum, srdce i cit. Volná hra je pro dítě také alternativním modelem komunikace. Díky ní vyjadřuje své emoce, zkouší vztahy a ověřuje si vlastní pocity. „*Hra je vstupní branou do světa a pedagog ji může široce otevírat a musí ji bedlivě strážit*“ (Opravilová, 2016, s. 88).

Caiati, Delačová, Müllerová (1994, s. 19 – 20) uvádějí příklad chlapce, který díky volnosti, která mu byla dopřána, mohl plně rozvinout svou kreativní stránku osobnosti. „*Nemyslíme si, že v nějaké jiné mateřské škole by byl David nešťastný. Zažil by jiný druh štěstí: uznání, že je dítětem, které se lehce daří motivovat, s ochotou a schopně pracuje. Podle našeho názoru by ale nemohl rozvinout svou dnešní formu kreativity, neboť tvůrčí síla široce přesahuje uměleckou tvorbu: je postojem, určitým přístupem ke světu. Přitom musí být vlastní Já prožíváno a shledáváno jako pozitivní, myšlenkově bohaté, způsobilé a hodnotné. Svět je nutno prožívat a nalézat jako zajímavý a inspirující, je důležité také poznat význam konfliktu. Člověk, jenž je tím způsobem tvořivý, je pro život vyzbrojen mnohem lépe než člověk jen dobře vzdělaný, protože tvořivý člověk má základ, který není závislý na vnějším prostředí. David nepotřebuje zvyšovat výkonnost kvůli konkurenci, jeho tvořivost mu dává vnitřní nezávislost.*“

Podle Mertina a Gillernové (2010) souvisí hra s rozvojem motoriky, s rozvojem kognitivních struktur, s motivačně-volnými vývojovými faktory, s rozvojem a naplňováním sociálních vztahů. Pestrost a spontánnost her, zapojení dítěte do nich a jeho soustředění závisí na mnoha činitelích předchozího vývoje i aktuálního stavu (na emoční atmosféře, na dostatku času a podnětů, na přiměřenosti podnětů, na „hracích kamarádech“). Zároveň si však dítě může stejně kvalitně a s plným nasazením hrát v lese s kůrou, dřívky a kamínky jako se složitou hračkou.

Dětská seberealizace se od počátku dětského vývoje uplatňuje právě ve volné hře, později také ve hře organizované (řízené). Díky hře se dítě může realizovat dle svých potřeb, schopností, poznatků, tempa apod. Naplňuje potřebu něco tvořit, vytvářet, konstruovat, zvládat své tělo a prostor, umožňuje mu vyrovnávat se s okolní světem, zpracovávat situace, ale také vytvářet své vlastní příběhy, měnit skutečnost a tvořivě ji obohacovat. Dítě také při hře uspokojuje svou potřebu vztahů a přátelství, srovnává se s názory a dovednostmi druhých, nebo objevuje radost ze spolupráce (Průcha, Kořátková, 2013, Kořátková, 2005).

Mertin a Gillernová (2010) také uvádějí oblasti, ve kterých se dítě může prostřednictvím hry plnohodnotně rozvíjet. Kromě nácviku jemné motoriky a koordinace, které jsou velmi významné pro rozvoj grafomotoriky v pozdějším věku, se děti nenápadně učí i řadu sociálních dovedností: respektovat práci druhého, střídat se, rozdělit si úkoly, ale posilují také některé osobnostní a kognitivní charakteristiky: vytrvalost, pozornost, odolnost vůči frustraci, realistický odhad vlastních dovedností, zodpovědnost za své chování apod. Dítě se prostřednictvím hry učí. Učení mu jde samo, ani o tom neví, protože ho hra těší, baví ho zkoušet si nové věci.

Volná hra umožňuje dítěti mít vlastní tempo i způsob objevování fungování okolního světa prostřednictvím spontánního učení. Pokud je dítěti dáváno najevo, že jeho hraní je cosi nepodstatného, nevhodného, u dítěte se oslabují jeho vnitřní potenciality pro zákonitý vývoj a důvěru v sebe a ve své počínání. Hra je v podstatě základní potřeba dětí a předškolní období by mělo ji dovolit naplňovat v její intenzivní podobě (Kořátková, 2014).

Hra dítěte předškolního věku je podobná pozdějšímu učení se či ještě vzdálenější práci. S trochou nadsázky se dá říci, že jak si teď dítě hraje, tak se bude později učit a pracovat. Hra do jisté míry ovlivňuje učební a pracovní návyky. Také preference určitých typů her může napovědět o zaměření či předpokladech dítěte. Dítě by proto mělo mít možnost hrát si spontánně, aby dobrý pozorovatel zjistil, co ho baví, co mu jde, pro co má předpoklady.

Hraní je hlavní náplní času dítěte, při hře stráví v mateřské škole většinu dne. „Rozhodně ale neplatí, že si dítě „jen“ hraje a že je to pro něj méně důležité než učení.“ Pro hru se hledala různá vysvětlení, psychologické teorie se zabývaly motivací hry. Moderní teorie především zdůrazňují, že smysl hry je v přítomnosti, hra má smysl sama o sobě, není třeba hledat důvody mimo ni. Podobně tak uvádějí další autoři jako Havlínová,

Oprailová, Suchánková, Koťátková atd. „*Hra jako spontánní dětská činnost poskytuje dítěti bezprostřední uspokojení, radost, uvolňuje napětí, přináší pocit svobody, dítě může jednat iniciativně, pokusem a omylem si vyzkoušet nové způsoby chování*“ (Mertin, Gillernová, 2010, s. 57).

2.1 Jak si hraje dítě předškolního věku

Hra má ve vývoji dítěte bez pochyby nezastupitelné místo. Období od tří do šesti let dítěte je nazýváno „zlatým věkem“ hry. Hra je pro dítě hlavní a převládající činnost a také specifická forma učení. Prostřednictvím hry dítě poznává svět (Mišurcová a kol., 1980, Suchánková (2014).

V závislosti na tom, jakými vývojovými etapami dítě prochází, mění se i podoba hry. V každé etapě se hra vyznačuje svými specifickými rysy. Můžeme odlišit hru kojenců, batolat, dětí předškolního věku apod. Ve srovnání s hrou batolecího věku je hra předškolního věku obsahově bohatší a organizačně složitější. Vedle toho, že si dítě hraje samo, začíná též vyhledávat skupinovou hru. Hra je pro dítě předškolního věku cestou, která ho připravuje na život v kolektivu. Batole si hraje převážně samo, a i když je ve skupině, jedná se o hru individuální. Dítě předškolního věku si také hraje samo, ale pomalu přechází ke hře ve dvojici či ke kolektivním hrám (Mišurcová a kol., 1980). Ale stejně tak můžeme nalézt odlišnosti ve hře dětí stejně starého věku. To ukazuje na jedinečnost každého dítěte a tuto jedinečnost rozvíjí právě hrou.

Dle Jeana Piageta (2010) se dítě ve věku mezi dvěma až sedmi lety nachází ve stádiu **symbolické hry**. Dítě využívá symboly (hračky, pomůcky, rekvizity, které jsou zástupnými předměty skutečných předmětů). Dále je pro symbolickou hru charakteristické, že děti často ve hře opakují, co samy zažily. Často také přenášejí činnosti, které náleží jednomu předmětu na předmět náhradní či zastupující. Funkcí této hry je upevnění vlastní zkušenosti a asimilace, kterou rozumíme jev, kdy jedinec zařazuje novou přijímanou informaci do svých stávajících kognitivních schémat. Symbolická hra uspokojuje citové i intelektuální potřeby dítěte, např. při vyrovnávání se s realitou. Dítě se neustále musí přizpůsobovat požadavkům okolního světa, které třeba ještě plně nechápe. Symbolická hra mu umožňuje chovat se podle svých představ a přání a realitu přizpůsobovat svým potřebám. Dítě je ve hře svobodné a problematickou skutečnost si může zpracovat, jak samo chce. Děti si v tomto období při volné, spontánní hře dokáží vybavovat a představit jevy a situace, které zažily a poznaly ve svém okolí a na své mentální úrovni zkouší a

napodobují hru. Symbolismus se uplatňuje také v rozvoji řeči. Vyjadřování dítěte již není tak úzce závislé na přítomnosti předmětů a situací, o kterých dítě mluví. „*Hra je pro rozumový a řečový rozvoj velmi zásadní činností a komplexně se v ní rozvíjí inteligence dítěte. Hra je nositelem vnitřní motivace, emocí a prožitků a také citové angažovanosti, která silně podporuje učení*“ (Průcha, Kořátková, 2013, s. 106).

Další typickou hrou pro předškolní věk, je **hra námětová** (neboli tematická). Ta je již o něco rozvinutější. Zhruba od tří let věku si dítě ve hře všímá řady detailů a také hru obohacuje obsahově a také do ní zapojuje další děti. Velmi často se ve hře uplatňují náměty z běžného okolního života dítěte, např. rodina a hra na ní, hra na obchod, poštu, kuchaře, horolezce, paní učitelku apod. Děti také využívají náměty z pohádek a různých příběhů, např. hry na princeznu, prince, čaroděje, ježibabu, robota. Ale také si vymýšlejí vlastní náměty a použitím vlastní fantazie tvoří nové fiktivní příběhy. V námětové hře se výrazně zrcadlí situace, se kterými jsou děti denně ve styku. Ve hře se často projevují postoje, názory, zvyky, zlozvyky, vlastní chování a jednání či také chování rodičů atd. Další předností námětové hry je, že dítě si v ní může vyzkoušet různé sociální role i ty negativní (např. voják, loupežník, agresor,...). Mohou si tak vyzkoušet být „dobrý“ nebo „zlý“, procvičit si vhodná řešení a naučit se vnímat a rozlišovat své osobní vlastnosti (Suchánková, 2014, Vágnerová, 2012).

Velmi oblíbené jsou v předškolním věku také **hry slovní** jako např. nejrůznější říkanky, hádanky, rýmováčky, jazykolamy, žertovné příběhy. Svůj význam mají v rozvíjení smyslu pro jazyk, myšlení a také se děti učí chápat vtip a humor.

V oblibě jsou též **hudební a hudebně-pohybové hry, hry se zpěvem a hry rytmické a hry s hudebními nástroji**. Lze využít např. Orffovy nástroje (bubínky, paličky, triangel) či další zvukové hračky, nástroje a pomůcky (flétna, kytara, klavír, housle, tamburína).

V důsledku zdokonalování motorických schopností se rozvíjí **hra konstruktivní**. Plácání báboviček, stavení staveb z kostek a stavebnic, stavení hradů z písku, skládání puzzle, mozaiky. Tyto hry vyžadují pozornost, soustředěnost a vytrvalost, někdy také strategický postup. Rozvíjejí myšlení a prostorovou orientaci. Děti se zlepšují v modelování, malování a kreslení. Jsou obratnější v ovládání nůžek, zlepšují se v manipulaci s tužkou a štětcem, lepení, vytrhávání, tvarování z modelíny, těsta, hlíny. Počátkem předškolního věku nemají konstruktivní hry ještě záměr, ale s postupem věku se

konstrukce stávají záměrné (např. „Postavíme hrad.“, „Namaluji sestřičku Aničku.“). Od pátého roku přibývají na konstrukcích detaily, děti také dokážou své výtvary kriticky zhodnotit a neustále je předělávat či opakovaně stavět, co se jim nepodařilo.

Čím je dítě starší, tím více pohybu a prostoru kolem sebe potřebuje. Na oblibě získávají také **hry pohybové**. Děti se učí jezdit na tříkolce, koloběžce, později na kole, učí se bruslit, sáňkovat, plavat. Dítě často běhá, skáče, hraje si s míčem. Děti rády střídají pohybové hry a uplatňují svou touhu po nezávislosti.

Od individuální hry dítě přechází ke **hře sociální**, k souhře a spolupráci ve hře. Tyto hry jsou obvyklé zejména v mateřské škole, kde děti sdílí společný čas a prostor a vytyčují si společný herní záměr. V tomto ohledu můžeme rozlišovat dva typy sociálních her – hru sdružující a hru kooperativní. **Hrou sdružující** rozumíme hru, kdy každé dítě realizuje svou hru, ale jejich hry se propojují, děti spolu komunikují a spolupracují jen částečně. Každé dítě si hraje podle vlastních pravidel a potřeb. Hra sdružující postupně přechází v **hru kooperativní**, která již vyžaduje spolupráci dětí, dělení sociálních rolí, vzájemnou pomoc, toleranci, stanovení a dodržování pravidel, společné řešení situací atd. Kooperativní hra bývá považována za jednu z vrcholných her předškolního věku (Suchánková, 2014).

Rovnováha ve výchově zcela jistě platí jednak pro podněcování cíleného rozvoje poznání dítěte, tak pro umožnění volné hry. Mateřská škola by měla i v tomto směru být profesionální institucí, která si je vědoma, jak důležitosti spontánní volné hry, tak záměrně navozených aktivit a dovede je udržovat v rovnováze (Koťátková, 2014).

Čas pro volnou hru je naprosto nezbytný pro dítě do šesti let. Umožňuje mu naplňovat jeho potřeby, zájmy, získávat nové zkušenosti, vědomosti, dovednosti, fungovat vlastním tempem, navazovat dětské vztahy a vzájemnost, která má nenahraditelnou hodnotu pro sociální učení (Koťátková, 2005).

Volná hra je pro dítě zásadním zdrojem podnětů. Někteří autoři proto varují před využíváním hry pro jiné účely. „*Rozvíjení ve smyslu „dávát podněty“ je úplně něco jiného než rozvíjení ve smyslu „zaměstnávání“.* První způsob je jedním z nejdůležitějších úkolů mateřské školy, jenže druhý jev je v praxi bohužel podstatně rozšířenější“ (Caiati, Delačová, Müllerová, 1994, s. 22).

Jestliže se ze hry nemá vytratit její pravá podstata, pak musí být učení i výchova podřízeny hře, ne naopak. Hra, která je naprogramována podle učební osnovy, přestává být hrou, neboť se ztrácí její podstata – spontánnost, objevnost, tvořivost, ničím nevázaná volnost. Hru nelze rozvíjet vnucením a nařizováním, co mají děti dělat. Lze ji však podporovat, např. tak, že dítěti hru umožníme, děláme mu společníka při hře, ponecháme mu iniciativu a volnost. Tím se hra kultivuje, obohacuje a stupňuje. To může být také cesta k porozumění vnitřnímu světu dítěte, k pochopení jeho obav, starostí či radostných prožitků. Rodiče či učitelé nejlépe porozumí dítěti, když s ním budou trávit čas určený pro hru a připojí se k němu, ale nechají se vést jeho vlastní iniciativou.

Přes všechnu složitost hry a rozmanitost názorů a přístupů, platí jedno: hra je jednou z nejzákladnějších potřeb dítěte v každém věku, i když se k ní později připojí školní povinnosti či jiná práce (Langmeier, Krejčířová, 2006).

3. Hra dětí v mateřské škole

Prostředí, ve kterém dítě je, má velký vliv na hru. Prostředí je zdroj podnětů a způsobem, jak zpracovat herní námět. Jiné možnosti nabízí dítěti prostředí doma a jiné v mateřské škole, kde většinou tráví velkou část svého předškolního období.

Mateřská škola přináší nové podněty jednak svými prostory, uspořádáním, pomůckami, hračkami, jednak také osobností učitelek a učitelů, a různorodým obsahem jejich pedagogické práce s dětmi. Vybavení mateřských škol také bývá jiné než v rodinném prostředí. V rodinách bývají především hračky odpovídající pohlavní identitě dítěte, zatímco v mateřské škole dítě může využívat hračky bez ohledu na své pohlaví.

Dalším velmi významným vlivem na úroveň dětské hry je složení a dynamika dětské skupiny. Hra s ostatními dětmi má v sobě velký potenciál pro sociální učení. Malé děti se nejprve navzájem napodobují, inspirují a učí se spolu vycházet. Starší děti se snaží naplňovat role postav, které pozorují ve svém okolí či v pohádkách a příbězích. Tím si zkouší chování, které ještě sami nemohou realizovat (maminka, tatínek, řidič, kuchařka, traktorista, lékařka, policista atd.). U dětí pro toho vývojové období nejstarších, je to podobné, ale jejich pozorování a vybavování je u oblíbených postav stále obsažnější a navíc ještě vytvářejí skupiny, ve kterých spolupracují, vybírají si témata něčím ozvláštněná nebo dosud nezpracovaná a realizují v nich různá nová pravidla hry. Všechny věkové skupiny se ve hře snaží aktivně komunikovat, argumentovat pro své nápady, řešit problémy, přijímat vůdčí pozice či naopak se podřizovat, vyrovnávat se s omítnutím.

Jaký má mateřská škola přínos pro herní činnosti dětí? Dítě, které chodí do mateřské školy, ve svých hrách rozvíjí aktivní vyjadřování a slovní zásobu, což je výchozí kompetence k učení. Naučí se svobodně realizovat své představy a zkušenosti, uvědomovat si a napravovat chyby a následně se z ní poučit a příště ji neudělat, učí se také hodnotit výsledky svého snažení. Dítě se naučí využívat své myšlení, dovednosti, zkušenosti a představy ve svůj prospěch, kterým je optimismus, chuť poznávat, řešit a tvořit. Naučí se spolupracovat se svými vrstevníky. Děti zpracovávají ve svých hrách situace i zkušenosti z okolního světa, a tím mu dokáží na své úrovni lépe porozumět.

V mateřské škole se můžeme setkat se třemi základními typy her. **Hra volná** neboli spontánní, **hra organizovaná** či řízená, která je iniciována učitelkou a **hra didaktická**,

která má jasný, předem určený didaktický cíl. Všechny tyto hry by měly být v mateřské škole zastoupeny v rovnováze (Průcha, Kotátková, 2013).

Volná hra je nedílnou součástí režimu v mateřské škole. Během dne by měly být vymezeny časové prostory. Většinou jsou to ranní a odpolední intervaly, určené pro volnou hru. Pro volnou hru dětí v mateřské škole jsou důležité určité podmínky, zejména pak dostatek času i prostoru, podnětné prostředí a pozitivní přístup učitelky.

Pro hru dětí předškolního věku je charakteristická zejména spontánnost, přirozené aktivní chování, improvizace, hluboké soustředění, kdy se dítě koncentruje pouze na svou činnost a nevnímá své okolí. Hra je pro děti silným prožitkem, který můžeme zaznamenat např. na výrazu tváře dítěte, a může být doprovázen samomluvou. Ve hře se rozvíjí a uplatňuje dětská kreativita, originální konstruování, kombinování a fantazie. Přelomem ve hře je pak přijetí určité role. Tím hra získává nový rozměr a prozkoumává tak jednání jiných lidí. Dítě si volí role dle svého zájmu, může je přetvářet a využívá k tomu své zkušenosti a představy, které si díky hře dále ověřuje. Pro práci pedagoga je důležité umět rozlišit mezi hrou volnou a řízenou a vědět, proč zachovávat jejich vyvážený poměr (Kotátková, 2008).

3.1 Role pedagoga během hry

Umožnit dětem hrát si a provázet je během hraní a učit je těšit se z průběhu hry, je hlavní znak profesionality pedagoga. Učitelé v mateřské škole by měli být k hrajícímu dítěti vstřícně naladěni. Neměli by hru snižovat či ponížovat, i kdyby jim připadalo, že má hra vypadat jinak.

Při volné hře si dítě volí herní námět, záměr, hračky, cíl, herní partnery samo (Svobodová, 2010). Vše je pouze v jeho iniciativě. Učitelé by měli v první řadě vytvořit vhodné podmínky pro hru, čas, bezpečný prostor a dostatečný výběr hraček a dalších materiálů. Měli by hrou dítě provázet, facilitovat hru. Neměli by do volné hry zbytečně zasahovat a dítě usměrňovat, naopak by měli respektovat soustředění dítěte na hru (Průcha, Kotátková, 2013). V případě, že je učitelka dětmi vyzvána k zaujetí určité role, je vhodné roli přijmout, ale svým podílem spíše děti inspirovat k naplnění jejich rolí, než být ve hře dominantní Opravilové (2004).

V průběhu volné hry se uplatní mnoho osobnostních vlastností učitelky, zejména její přirozené reagování, schopnost přijímat druhé s jeho odlišnostmi, bez předsudků a

manipulace. Učitelka by měla projevit přirozenou důvěru v potenciál dítěte, dostatečnou trpělivost a dovednost vnímat a vhodně reagovat na emoční stavy dětí. Úkol učitelky je též umožnit dětem svobodné experimentování a prožitek vlastní odpovědnosti za řešení situací (Kořátková, 2005).

Jak uvádí Svobodová (2010) volná hra by neměla ohrozit děti ani dospělé, neměla by být destruktivní vůči hračkám a vybavení mateřské školy. Nesmí při ní docházet k asociálnímu chování ani k zárodkům šikany. Prevencí takovýchto rizik může sloužit společné stanovení obecných pravidel. Pokud jsou pravidla dodržována, učitelka by neměla do volné hry vstupovat nebo ji přerušovat a vnucovat dětem své nápady.

Jednou z hlavních úloh učitelky je pozorování dětí během volné hry. *„Pozorování volné hry dětí by mělo být východiskem k pedagogické reflexi a evaluaci vlastní práce učitelky. Hra dětí zrcadlí, co dítě oslovilo v různých činnostech, které učitelka pro děti připravila, nakolik to bylo pro děti zdrojem inspirace“* (Kořátková, 2005, s. 66). Pozorování hry je zdrojem pro pedagogicko - psychologickou diagnostiku dítěte. Pozorování se učitelka má možnost dozvědět, jaké činnosti dítě preferuje a které naopak moc nerozvíjí. Podobný názor zastává Bruceová (1996, s. 81) *„Aby byli dospělí schopni používat vůči malým dětem účinnou výchovnou strategii, musejí děti nejdříve pozorovat a identifikovat jejich činnosti.“*

Učitelé by měli také vnímat, jaké jsou při hře emoční prožitky dítěte (smutek, radost, osamění, zvědavost, únava atd.) a svým porozuměním tyto procesy dítěti usnadnit (Průcha, Kořátková, 2013). Kořátková (2005) dále uvádí, že při pozorování volné hry je nezbytná akceptace, empatie a autenticita učitelky. Tento postoj vychází z humanistického pojetí nedirektivního přístupu C. Rogerse a je velmi důležitý k utváření sebepojetí dítěte předškolního věku. Učitelka objektivně hru sleduje a pomáhá v případě, že to dítě potřebuje. Přijímá dítě bez předsudků, zrcadlí jeho pocity a emoce, a snaží se vcítovat do jeho pocitů. Tím empaticky reaguje na jeho emoční stav např. smutek, neúspěchy ale také radost. Komentování situací ve hře dle prožívání dítěte pomáhá vytvářet vzájemnou blízkost mezi učitelkou a dítětem. Dává dítěti najevo, že mu rozumí. Dítě to cítí a díky tomu své emoce hlouběji prožívá nebo je snadněji ventiluje. Velmi důležitou stránkou učitelky je maximální autenticita, tzn. přirozenost, být sama sebou. Caiati, Delačová a Müllerová (1994) kladou důraz na aktivní sledování hry a aktivní naslouchání.

Význam volné hry by se neměl snižovat. Opravilová a Gebhartová (2003) dokládají výzkumy z posledních let, které zjistily, že nadměrné množství podnětů a výzev, kterým jsou dnešní děti ve vyspělých zemích vystaveny, paradoxně do značné míry tlumí jejich spontánní hravost. Děti se raději stávají pasivními diváky nebo pouhými konzumenty a přestávají být aktéry. Proto je na učitelích, aby volné hry dětí podporovali a vytvářeli pro ně podnětné a nezahlcené prostředí. A jak jinak podporovat hravost dětí, pochopit jejich potřeby a dosáhnout prosociálního chování a samostatnosti než pomocí volné hry? (Caiati, Delačová, Müllerová, 1994)

II. Empirická část

4. Výzkum volné hry u dětí předškolního věku

Empirickou část diplomové práce tvoří kvalitativní výzkumné šetření zaměřené na téma volné hry dětí předškolního věku v mateřské škole. Důležité je zmínit, že oblast volné hry v předškolním věku je do určité míry oblastí méně probádanou a v literatuře málo popsanou. Ve výzkumu jsem se rozhodla zaměřit se na skupinu tříletých a čtyřletých dětí, u nichž je volná hra velmi specifická a pozoruhodná.

4.1 Cíle výzkumu

Cíl výzkumu je podstatnou součástí, bez které by výzkum neměl smysl a nemohl by být realizován. Cílem empirické části diplomové práce je: **popsat fenomén volné hry u dětí předškolního věku v mateřské škole, konkrétně tří až čtyřletých dětí.**

Pro přehlednost jsem využila model trojího typu cílů dle Maxwella, který ve své publikaci popisují Švaříček, Šedřová a kol. (2014).

- **Intelektuální cíl**

Intelektuálním cílem je podat deskriptivní pohled na fenomén volné hry u tříletých a čtyřletých dětí v mateřské škole. Prozkoumání a popsání volné hry u předškolních dětí by mělo rozšířit empirické poznatky v oblasti volné hry u předškolních dětí a upozornit na významnost této spontánní aktivity zejména na počátku vzácného období, totiž předškolního věku.

- **Praktický cíl**

Praktickým cílem by mělo být získání kvalitativních dat a jejich využití při diskuzích v rámci výchovy a předškolního vzdělávání, ale také využití dat samotnými pedagogy v jejich samotné praxi. Výzkum může být také inspirací pro další bádání v oblasti volné hry u dětí předškolního věku.

- **Personální cíl**

K tomuto výzkumnému bádání mě inspirovala osobní zkušenost s dětmi předškolního věku a jejich tvořivost, fantazie a spontaneita během jejich neřízeného hraní. To mě vedlo k touze po záměrném poznávání fenoménu volné hry během dne v mateřské škole.

Vzhledem k tomuto svému zájmu bylo pro mě jako studentku pedagogiky osobním cílem získat poznatky o tom, co děti během volné hry dělají, jak, s kým a s čím si hrají a co jim volná hra přináší.

4.2 Stanovení výzkumného problému a otázek

Formulování výzkumného problému je dle Švaříčka, Šed'ové a kol. (2014) jasné pojmenování toho, čemu se výzkum bude věnovat. Výzkumník by měl při formulaci výzkumného problému vycházet především z toho, jak si definoval své výzkumné cíle. Výzkumný problém je něco, čemu plně nerozumíme nebo o daném jevu máme jen malé množství informací. Právě proto o daném jevu potřebujeme získat více nových a relevantních informací.

Dnes existuje mnoho teoretických publikací o tom, co je to dětská hra. Jaké má znaky, vlastnosti, druhy (volná, řízená, tvořivá atd.), jaké jsou cíle hry, co se při hře rozvíjí, co se děti naučí, jaké jsou podmínky pro hru, psychologie her, dále nejrůznější metodické příručky, soubory her a tak dále. Zaměříme-li se však na volnou hru předškoláků, není mnoho odborných publikací, které by tento typ hry důkladně popisovaly na základě empirického zkoumání. S ohledem na stanovený cíl byl výzkumný problém formulován za pomoci hlavní výzkumné otázky: **Jak vypadá volná hra u dětí předškolního věku v mateřské škole?**

Spolu s formulací výzkumného problému je důležité formulovat také dílčí výzkumné otázky, které tvoří jádro výzkumného projektu a dále zužují a konkretizují výzkumný problém. Jednou ze základních funkcí výzkumných otázek je, že pomáhají výzkum zaostřit tak, aby poskytl výsledky v souladu se stanovenými cíli i výzkumným problémem (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014).

Spolu s výzkumným problémem jsem definovala čtyři dílčí výzkumné otázky, které by měly pomoci vykreslit pohled na fenomén volné hry u dětí předškolního věku v mateřské škole.

- Jaké typy her převládají u dětí během volné hry?
- Jaké náměty děti volí ve volné tematické / námětové hře?
- Jaké hračky a pomůcky děti při volné hře využívají?
- Jaké interakce mají děti během volné hry?

4.3 Výzkumný design neboli plán výzkumu

Designem výzkumu rozumíme rámcové uspořádání nebo plán výzkumného šetření. Ve výzkumném designu přemýšlíme o základních podmínkách, ve kterých se bude výzkum realizovat. Designem tedy nejsou metody sběru dat ani jejich analýza. Výzkumný design volíme hned po definování výzkumného problému. Nejprve si zvolíme, co a proč budeme zkoumat, a následně plánujeme, jak to uděláme. Nejužívanějšími výzkumnými designy jsou např. případová studie, etnografie, zakotvená teorie, biografie, akční výzkum apod. Kromě těchto stanovených výzkumných designů si každý výzkumník může vytvořit vlastní design, zvaný jako ad hoc výzkumný design nebo též pragmatický design (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014).

Pro účely tohoto výzkumného šetření jsem se také rozhodla zvolit vlastní ad hoc výzkumný design založený na kvalitativní metodologii. Švaříček, Šed'ová a kol. (2014) uvádějí, že tento design je založen na autorské kombinaci metod sběru dat a analytických technik a může se jinými designy inspirovat či využít některé jejich prvky. Zároveň připomínají, že jedním z hlavních argumentů pro volbu kvalitativní metodologie je nedostatečná prozkoumanost určitého jevu.

Při sestavování plánu výzkumu jsem vycházela z výzkumných cílů a výzkumných otázek, které jsou pro kvalitativní plán výzkumu klíčové. Tento výzkumný plán se inspiroval etnografickým přístupem, který je vhodný zejména tam, kde se věnujeme detailnímu popisu určité specifické skupiny v daném prostředí a v termínech jeho aktérů. Rozhodla jsem se proto založit výzkum na zúčastněném přímém pozorování aktérů (dětí) během jejich volné hry v mateřské škole. Příležitostně také využít nestrukturovaných rozhovorů, které budou reagovat na aktuální situaci a dění během pozorování volné hry dětí. Pro záznam pozorování a rozhovorů jsem zvolila podrobné terénní zápisky v podobě detailního popisu veškerého dění týkajícího se volné hry.

Vzhledem k charakteru šetření byl terén výzkumu vymezen jako prostředí mateřské školy, konkrétně jako místnost určená pro volnou hru dětí. Vybrána byla pražská mateřská škola, na které působím, a to vzhledem k požadavku, aby přítomnost výzkumníka nepůsobila v běžném provozu rušivě a aby výsledky byly získány za co nejpřirozenějších podmínek. Časový plán stanovil dobu výzkumu na tři týdny, a to od konce května do června 2017.

4.4 Metody získávání dat

Výběr metod sběru dat následuje po stanovení cílů výzkumu, výzkumných otázek a výběru designu. Metody sběru dat považujeme za specifické postupy poznávání nejrozumnějších jevů a fenoménů, které badatel využívá s cílem odhalit a reprezentovat to, jak lidé vytvářejí a interpretují sociální realitu (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014).

4.4.1 Pozorování

Zatímco u dětí školního věku může mít poznávání či konkrétnější šetření charakter tradičních testů a zkoušek, u dětí předškolního věku je tato forma poněkud obtížnější. Jako řešení se pak nabízí pozorování během přirozené dětské hry. Pozorování poskytuje důležitý náhled na dětské chápání a jejich herní vzorce.

Průcha, Walterová a Mareš (2009) uvádějí, že zdrojem dat v kvalitativním výzkumu je přirozené prostředí. Výzkumník je v interakci se zkoumaným fenoménem a na zkoumané jevy je nahlíženo z pohledu samotných účastníků. Výhodou je především možnost získání detailních a komplexních informací o studovaném jevu. Základními metodami kvalitativního výzkumu je zúčastněné pozorování, hloubkový rozhovor, videozáznam atd.

Podle Švaříčka, Šed'ové a kol. (2014) je pozorování v kvalitativním výzkumu jednou z nejtěžších metod sběru dat. **Zúčastněné pozorování** (participant observation) je v podstatě dlouhodobé a systematické sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu. Cílem pozorovatele je objevit, popsat a reprezentovat sociální život a proces dané skupiny či jednotlivce dalším čtenářům. Pozorovatel se do určité míry zapojuje do probíhajících aktivit, ale měl by „se držet zpátky“, když klade účastníkům otázky. **Přímé pozorování** znamená, že se pozorovatel účastní zkoumaného jevu v jeho čase a průběhu. Přímé pozorování umožňuje očím badatele odhalit to, co by samotní aktéři situace nesdělovali. Toto výzkumné šetření zároveň odpovídá **nestrukturovanému pozorování**, při němž je cílem získat zhuštěný popis jednání aktérů, které není dopředu přesně určené.

Gavora (2010) uvádí, že pozorováním můžeme rozumět sledování smyslově vnímatelných jevů, zejm. chování osob a jejich interakce mezi sebou atd. Uvádí také další druhy pozorování, z nichž je pro můj výzkum relevantní **terénní pozorování**, neboť výzkumné pozorování se odehrávalo přímo v terénu, a **pozorování zaznamenávané metodou tužka papír** do tzv. terénních zápisků.

Výhodou pozorování je, že je vhodné pro zkoumání školní třídy, neboť nijak výrazně nezasahuje a nenarušuje sociální interakce a edukační procesy ve škole. Pozorování umožňuje badateli zachytit rutinní situace, o kterých by účastníci například vůbec nevyprávěli v rozhovorech, protože si je neuvědomují. Pro badatele také poskytuje příležitost objevit jevy, kterým se doposud nikdo nevěnoval, nebo je dát určité jevy do vztahů či souvislostí s jinými jevy. Pozorování slouží především k popisu jednání aktérů, zatímco rozhovor dokáže zachytit to, co účastníci říkají, co si myslí a dospět tak k pochopení jejich zkušenosti (Švaříček, Šedřová a kol., 2014). Z tohoto důvodu bylo pozorování doplněno i občasnými nestrukturovanými rozhovory v průběhu pozorování.

Pozorování volné hry se odehrávalo převážně v místnosti zvané jako „hernička“, kam děti přicházejí většinou ihned po příchodu do mateřské školy nebo po obědě. Jednalo se tedy o dobu mezi osmou a devátou hodinou ranní a posléze po obědě mezi dvanáctou a jednou hodinou. Celkově bylo odpozorováno dvanáct hodin čistého času.

Pozorování bylo zaznamenáváno do podoby terénních poznámek. Terénní poznámky nám slouží jako verze uchovaných dat a jsou zcela zásadní pro kvalitativní analýzu dat. Forma terénních poznámek by měla být co nejvíce deskriptivní a výzkumník by měl co nejpodrobněji popsat průběh interakcí (Švaříček, Šedřová a kol., 2014).

4.4.2 Rozhovor

Povaha rozhovoru spočívá v míře spontaneity výpovědí účastníků výzkumu, které přinášejí hlubinné údaje o nich samotných nebo o zkoumaném fenoménu. Jak uvádí Hendl (2005) v neformálním rozhovoru se spoléháme na spontánní generování otázek v přirozeném průběhu interakce (např. během zúčastněného pozorování v terénu).

Nestrukturovaný rozhovor bývá v literatuře často označován jako volný, neformální nestandardizovaný apod. Charakteristická je především míra volnosti, která je dána také tím, že výzkumník do rozhovoru nevstupuje s předem připravenými otázkami. Otázky jsou naopak přirozeně kladeny na základě situace či vyprávění účastníků výzkumu. Nestrukturovaný rozhovor se využije nejvíce v případě, že chceme porozumět určitému jevu v určitém prostředí do hloubky (Wildemuth, Zhang, 2009).

4.5 Sledovaný vzorek

Výběr vzorku, který sledujeme, má v kvalitativním výzkumu jiná pravidla nežli v kvantitativním výzkumu. Cílem zde není vybrání reprezentativního vzorku

charakteristického pro určitou skupinu, populaci, nýbrž vzorek, který reprezentuje určitý problém (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014).

Sledovaným vzorkem v tomto výzkumném šetření jsou děti předškolního věku, konkrétně tříleté a čtyřleté děti, které navštěvují mateřskou školu. Úplně na počátku jsem chtěla do výzkumného šetření zahrnout všechny děti předškolního věku, nicméně jsem se rozhodla pro zúžení vzorku a zahrnutí pouze dětí, které dosáhly tří let a nepřesahovaly věkovou kategorii pěti let. Pro zúžení vzorku jsem se rozhodla z několika důvodů. Hra v období předškolního vývoje se nesmírně rychle proměňuje a pro každou věkovou kategorii dětí je hra jiná. Jinak si hrají děti tříleté a jinak děti šestileté. Důvodem tedy zde byla preference hlubšího zaměření na homogennější věkovou skupinu. Dalším důvodem bylo, že jsem v odborné literatuře nedohledala popis toho, jak vypadá volná hra takto malých dětí, proto mě zajímalo, co je pro tuto věkovou skupinu při volné hře specifické a charakteristické.

Do sledovaného vzorku bylo zahrnuto celkem dvacet čtyři dětí obou pohlaví. Dívek bylo celkem devět, z toho tříletých bylo sedm a dvě čtyřleté dívky. Chlapců bylo celkem patnáct, z toho jedenáct tříletých a čtyři čtyřletí.

4.6 Terén výzkumu

Velmi důležitou součástí výzkumného šetření bylo zajištění vstupu do terénu. Kvalitativní výzkumy mají přirozenou povahu a do značné míry se odehrávají v prostředí, ve kterém se zkoumané fenomény reálně nachází. V kvalitativním výzkumu vždy platí, že míra důvěry a otevřenosti aktérů vůči výzkumníkovi velmi silně ovlivňuje kvalitu získaných dat. Z tohoto důvodu je důležité přemýšlet, jakým způsobem výzkumník vstoupí do terénu a jak se v něm bude pohybovat (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014).

Pro své výzkumné šetření jsem si zajistila vstup do terénu v jedné mateřské škole v Praze, ve které současně také pracuji jako učitelka v jeslích. Mateřská škola se nachází v širším centru Prahy ve vilové zástavbě. Předškolní děti jsou zde rozděleny do tří skupin podle věku, ale během dne se tyto skupiny potkávají v různých místnostech školy. Průměrný počet dětí, který do školy denně dochází, je přibližně sedmdesát. Ve škole je celkem devět pedagogů.

Se zkoumaným vzorkem jsem tedy v kontaktu i mimo rámec výzkumného šetření a to během svého pracovního působení. S aktéry se denně setkávám v různých místnostech

budovy mateřské školy a jeslí, ve kterých se jednotlivé skupiny dětí střídají nebo spojují. Výběr této instituce mi přišel vhodný zejména z toho důvodu, že samotné aktéry znám a oni znají mě, tudíž se eliminovala určitá rizika týkající se nepřírozenosti, ostychu a otevřenosti respondentů, což je pro tuto věkovou skupinu typické v přítomnosti neznámých osob.

Ještě před samotným vstupem do terénu jsem se na výzkumném šetření domluvila s ředitelkou mateřské školy, která vyšla vstříc mému přání zahájit realizaci výzkumného šetření a začít pozorovat děti během jejich volné hry. Ředitelku jsem seznámila s tím, co je mým cílem ve výzkumném šetření, koho se bude týkat a kdy bude probíhat. Následně jsem upozornila všechny učitele a pracovníky mateřské školy, že budu toto výzkumné šetření provádět, co budu sledovat a kdy bude probíhat.

Švaříček, Šed'ová a kol. (2014) uvádějí čtyři možnosti typických rolí, do kterých se může výzkumník v terénu situovat. Jedná se o roli cizince, návštěvníka, zasvěceného a roli domorodce. Z mého pohledu jsem jako výzkumník zastupovala roli zasvěceného, neboť v dané školce pracuji a samotní aktéři mě znají. S aktéry jsem tedy v kontaktu i mimo rámec výzkumného šetření.

Vzhledem ke svému působení jsem seznámena s harmonogramem dne školy i prostorem, ve kterém volná hra dětí probíhala. Pozorování se odehrávalo převážně v místnosti zvané jako „hernička“, kde děti pobývají většinou ihned po jejich příchodu do mateřské školy nebo po obědě. V této místnosti jsou hračky, materiály, knihy a pomůcky volně dostupné, dobře viditelné a uložené v plastových krabicích v otevřených skříních a policích. Většina hraček a pomůcek je uložena v dosahu dětí. Některé hračky jsou z důvodu bezpečnosti dětí uloženy v horních policích a děti musí požádat učitele o jejich sundání. Šlo zejména o hračky jako míče, hopsací koník, různé druhy větších dopravních prostředků apod.

4.7 Způsob analýzy dat

Z důvodu volby kvalitativního přístupu jsem se získanými daty pracovala specifickým způsobem – systémovým nenumerným tříděním dat s cílem získat deskriptivní pohled na fenomén volné hry u dětí předškolního věku v mateřské škole.

Pro analýzu dat jsem využila metodu zakotvené teorie, konkrétně šlo o otevřené kódování, které je dle Švaříčka, Šed'ové a kol. (2014) díky své jednoduchosti a zároveň

účinnosti použitelné v široké škále kvalitativních výzkumů. Otevřené kódování je univerzální způsob, který pomáhá nastartovat proces analýzy. Kódování představuje operace, pomocí které jsou údaje rozebrány a složeny novým způsobem. Text je jako sekvence rozbit na jednotky. Jednotkou může být slovo, sekvence slov, věta, odstavec. A těmto jednotkám jsou posléze nová označení, tzv. kódy. Kódem rozumíme slovo nebo frázi vystihující konkrétní významovou jednotku.

Terénní poznámky tedy byly podrobeny otevřenému kódování. V průběhu práce jsem se k jednotlivým kódům vracela a revidovala je. Poté byly kódy zařazeny do významových kategorií. V ukázce kódovaného materiálu (viz příloha č. 1) jsem jednotlivým slovům, souslovím či pasážím přiřadila kódy a barevně jsem je podtrhala dle toho, o jakou kategorii šlo. Výsledná tabulka kategorií a kódů je proto barevně rozlišena (viz příloha č. 2).

Při práci s daty jsem využila induktivní techniku. Na základě získaných dat byly vytvořeny jednotlivé kódy a kategorie. Po kódování byla využita technika analytické indukce, která je považována za jednu z obecných strategií kvalitativní analýzy. V analytické indukci jsem využila techniku vyložení karet, která je nadstavbou otevřeného kódování. Základem této techniky je uspořádání vzniklých kategorií a kódů do určitého obrazce či linky a následné uspořádání textu tak, aby převyprávěl obsah jednotlivých kategorií (Švaříček, Šed'ová a kol. 2014).

Do výsledné analýzy jsem se rozhodla zahrnout i ty kategorie, které se přímo nevztahují k výzkumným otázkám, nicméně mají vzájemné souvislosti a pomáhají naplnit celkový cíl výzkumu. Názvy jednotlivých kategorií jsou názvy jednotlivých podkapitol výzkumné analýzy a v těchto podkapitolách je podrobná deskripce jednotlivých kódů.

5. Výzkumná zjištění

Ve výzkumné analýze dat jsem se zaměřila na informace, které pomohou naplnit cíle této diplomové práce. Záměrem bylo podat deskriptivní pohled na fenomén volné hry u dětí předškolního věku v mateřské škole. Metodou pozorování dětí během jejich volné hry jsem zjišťovala, jaké typy her u dětí převládají, jaké náměty během hry volí, jaké interakce mají děti se svým okolím a jaké typy hraček a pomůcek při hře využívají. Pozorováním jsem ale zjistila i další zajímavé informace týkající se volné hry předškolních dětí. V následujícím textu budou deskriptivním způsobem vyložena výzkumná zjištění. Jednotlivé podkapitoly jsou pojmenovány dle významových kategorií, které vznikly z analýzy zjištěných dat.

5.1 Typy her

U typologie her jsem vycházela z teoretické části diplomové práce, kde jsou popsány jednotlivá třídění her dle různých autorů. V tomto případě typy her determinovalo prostředí mateřské školy, neboť pozorování se odehrávalo v budově školy v jediném prostoru zvaném jako „herna“. Dalším de facto omezením nejrozumnějších her bylo uspořádání místnosti a dostupné vybavení, hračky apod.

Hra je každodenní činností dítěte, ať už v domácím prostředí nebo v mateřské škole. Znalost typů her, které u dětí převládají, by mohlo být užitečné a nápomocné zejména pro učitelky mateřských škol. Typologie her jim mohou pomáhat uvědomit si, jaké typy her u dětí převládají, jaké jsou oblíbené a jaké méně, co ve hře děti rozvíjejí, zda a jak se zapojují do skupinových her, v jakém prostředí si rádi hrají a s čím. Na tato zjištění tak učitelka může vhodně reagovat při rozvíjení spontánních her dětí, nabídkou či navozením a plánováním dalších herních aktivit.

Využijeme-li k formulaci výzkumných zjištění typologii dle Suchánkové (2014), musíme vzít ohled na jednotlivá hlediska, ze kterých se na jednotlivé typy her nahlíží.

Vzhledem k zaměření a plánu výzkumu je předem jasné, že se jedná o **hru volnou předškolních dětí** odehrávanou ve **vnitřním prostředí** mateřské školy a z hlediska motivace převládaly **hry vnitřně motivované**, neboť volná hra je spontánní a není podněcovaná či řízená, tudíž by jednání dítěte mělo vycházet z jeho vnitřní motivace.

Z analýzy pozorování můžeme zjistit, že převládajícími typy her z hlediska organizace byly **hry tvořivé**. Děti si spontánně hrály, sami si volily náměty, průběh hry,

účastníky apod. Dalšími podtypy tvořivých her, které se ve volné hře předškolních dětí objevovaly, byly **manipulační hry**, které spočívaly v manipulaci s určitými předměty, hračkami a poznávání jejich vlastností. Dále můžeme zmínit **hry úlohové či námětové**, kdy děti volily určité náměty, odrážející jejich okolní svět. Typická byla nápodoba činnosti dospělých, jako např. hra na maminku, tatínka, vaření, nakupování atp. Projevily se také **hry dramatizační či snové**, kdy děti využívaly zejména svou fantazii, představivost a kreativitu. Konkrétním případem byla např. hra s obživlými zvířaty či přiřkládání určitým hračkám vlastnosti jiných předmětů, např. létající autobus, šroubovák místo vařečky atd. Z tvořivých her se zde hojně objevovaly také **hry konstruktivní**, např. stavění věží z dřevěných kostek, využívání nejrůznějších stavebnic apod.

Podíváme-li se na hru předškolních dětí z hlediska vývoje, jedná se o hry instinktivní, senzomotorické, intelektuální a kolektivní. Tyto typy her se prolínají i s jinými typy her, Z analýzy pozorování vyplývá, že prvky všech těchto typů her byly ve volné hře předškolních dětí obsaženy. U **instinktivních her** bylo zaznamenáno např. běhání po herně, hopsání na míči, škádlení a pošťuchování se s kamarády. **Hry senzomotorické** byly vystiženy činnostmi jako např. házení předmětů, povykování, zrcadlení chování či výskání. **Hry intelektuální** se vyznačovaly nejrůznějšími náměty jako houpání miminka v kočárku, stavění věží a jiných konstrukcí, péči o panenku či miminko, mytí nádobí u kuchyňky, uklízení hraček apod. Zastoupeny byly i **hry kolektivní**, kdy si děti spolu hrály např. na obchod, maminku a tatínka, stavěly spolu konstrukce ze stavebnice apod.

S kolektivními hrami souvisí další hledisko a to hledisko počtu hráčů. Zde můžeme hry třídit právě na **hry kolektivní, párové** či **individuální**. Opět pro zkoumanou skupinu dětí byly typické všechny tyto druhy her. Děti si hrály jak individuálně, např. chlapci si jezdili s autíčky po zemi nebo po dětském koberci, dívky samy vařily, vozily kočárky apod., tak párově a kolektivně. O konkrétních interakcích mezi dětmi pojednává podkapitola 5.4.

Z hlediska pohlaví dítěte, můžeme hry dělit na **dívčí** a **chlapecké**. Prostředí mateřské školy je výhodné v tom, že děti si mohou vybírat hračky bez ohledu na jejich pohlaví. Z pozorování je nicméně patrné, že dívky většinou tíhnou více k námětům zastupující roli ženy např. maminka, péče o miminko, princezna, kuchařka, starost o domácnost apod. A chlapci naopak vyhledávali mužské náměty jako hraní si s autíčky, stavění konstrukcí, hra na Spidermana, opraváře, zkoumání předmětů jako kladívko, šroubovák apod. Na druhou stranu se ukázalo, že tyto stereotypy jsou omezené právě

určitým prostředím a vybavením. Děti využívaly i hračky určené pro opačného pohlaví, protože k nim jednoduše měly přístup. Z pozorování je patrné, že chlapci si hráli např. s kočárky, se kterými jezdili po herně, hráli si s nádobím a plastovým či plyšovým jídlem a vařili atd. Dívky naopak zkoumaly hračky u opravářského koutku, používaly šroubováky, vrtačku, kladívko a zkoumaly jejich vlastnosti a k čemu se využívají. Také stavěly konstrukce ze stavebnic nebo si hrály s dopravními prostředky.

Ukázka č. 1

Do herničky přišla J., vzala si umělohmotné šroubky v opravářském koutku a zkouší je zašroubovat do matic. Moc jí to nešlo, tak otevřela kufřík s náradím a vzala si vrtačku. Přiložila ji ke šroubu přidělanému k pracovní desce koutku a zkoušela šroubek vrtačkou odvrtat. Pak si vzala pilník a zkusila šrouby upilovat. Posléze šla vyzkoušet pilku a piluje do pracovní desky. V kufříku našla ještě kleště a těmi se jí podařilo sundat šroubky z pracovní desky. Pak po sobě uklízí nářadí z pracovní desky do kufříku. Kufřík si položila na zem a opět si z něj nářadí vyndala a prohlížela si ho. Pak přešla ke kuchyňce, kde si hraje, že umývá nádobí ve dřezu.

Ukázka č. 2

M. si hraje v kuchyňce. Rozmístil si na zem talířky a na ně připravil různé chody. Na každém talířku je nějaké jiné jídlo. Pak zkouší dělat palačinky na pánvičce a předvádí, jak je vyhazuje do vzduchu. Přinesl mi na talířku salát a já jsem poděkovala, usmál se. Pak vzal pánvičku a dal na ní banány a řekl „*banány*“. Dělá, že je smaží na plotýnce a za chvíli hlásí, že je „*hotovo.... ještě tady, hotovo*“.

5.2 Zvolené náměty

Zde jsem se soustředila zejména na tvořivou hru námětovou. Jedná se o spontánní hru, kdy si dítě volí námět i průběh hry. V námětových hrách se odráží nahlížení na okolní svět a napodobování činností dospělých.

Jedním z nejčastějších volených námětů během volné námětové hry byla hra na *maminku s miminkem* nebo na *mámu a tátu*. Tyto náměty volily především dívky. Dále se dívky věnovaly dalším námětům jako hra na *princeznu*, kdy využívaly např. kostýmů, šatiček, korunky, kabelky atd. Dále byla častá hra na *doktorku* s lékařským vybavením. U

chlapců převažovaly náměty jako *opravář, prodavač, jízda autíčky a obživlá zvířata*. U obou pohlaví se často vyskytovaly náměty hraní *na kuchaře a kuchařku*, kdy se děti pohybovaly u kuchyňského koutku. Tam měly možnost hrát si, že vaří, myjí nádobí, dělají kávu a čaj apod. Dále se často objevoval námět hraní si *na obchod a prodavače či prodavačku*. U tohoto námětu děti často interagovaly mezi sebou napříč věkovým skupinám bez ohledu na pohlaví dětí. U tohoto námětu bylo vyzorováno i rozdělování si rolí na prodavače, nakupujícího, doprovod apod. Opět si můžeme některé zvolené náměty ukázat na terénních zápiskách z pozorování.

Ukázka č. 3

A. si hraje s B. na obchod. A. je prodavačka a stojí za pultíkem stánku. Přišel D. a nejdříve si stoupl před stánek, jakože nakupuje, po chvíli se připojil k A. jako prodavač.

Ukázka č. 4

M. a J. si hrají u kuchyňky, používají nádobí, vaří a pak ho umývají. Zkoušejí nejrůznější nádobí jako naběračky, hrnce atd. zatím u toho moc nemluví. Berou si nádobíčko a sedají si k tomu na zem. J. se ptá „*co to je?*“ a v hrnci má špagety. M. míchá vařečkou v misce, kde má okurku, jablíčko a banán (plyšové jídlo). Pak vezme jen houbu a jablíčko a míchá spolu. Ptám se M. „*Je to už hotové?*“ M. odpovídá, že ne a ještě přidává další ingredience a míchá je v misce. „*Houbu nakrájíme*“, dělá, že krájí houbu a pak další věci. Ptám se M., co uvařila. Naklonila ke mně hrncem a ukazuje mi, co je v něm. Pak vzala vidličku a píchla do ingrediencí v hrnci a doprovodila to zvukem „*pích, pích, pích*.“ Opět míchá v misce. Přidává se B., bere naběračku a míchá něco v hrnci. B. podává ingredience do misky M.

B.: „*A teď můžeš papat*.“

M.: „*Tohle ještě není uvařené*“ a míchá dál v hrnci... „*Pepo, to nemůžeš, je to horké*.“ říká mladšímu chlapečkovi. Zvedla se, šla ke kuchyňce a zavřela hrncem do skřínky u kuchyňky. Pak udělala „*pí, pí, pí a je to hotové*.“

5.3 Hračky a pomůcky

Jednou z výzkumných otázek také bylo, jaké hračky a pomůcky využívají děti během volné hry. Využívání nejrůznějších hraček a pomůcek je zcela zásadním prvkem

během volné hry dětí. Jak bylo zmíněno v teoretické části, význam hračky je obrovský. Hračka může hru vyvolat, podněcovat ji, obohacovat či doplňovat. Úkolem hračky je být pomocníkem ve hře, jejímž prostřednictvím dítě poznává svět a učí se mu porozumět. Rozvíjí také fantazii a tvořivost dítěte (Suchánková, 2014). Tento teoretický základ se ve výzkumném šetření projevil. Děti využívaly nejrůznější hračky a pomůcky během volného hraní bez ohledu na věk či pohlaví, denní dobu, prostředí atd.

Výběr hraček do jisté míry ovlivňuje prostředí a vybavení mateřské školy. Z realizovaného pozorování jsem vytvořila strukturu hraček, které děti využívaly, z hlediska jejich funkce nebo významu.

- **Konstruktivní hračky**
 - magnetová stavebnice
 - skládací kufřík – domeček
 - dřevěná stavebnice – kostky
 - plastové kostky
- **Hračky k simulaci**
 - miminko, panenka
 - kočárek
 - doktorské vybavení
 - teploměr
 - fonendoskop
 - gelový polštářek
 - emitní mistička
 - dalekohled
 - opravářský koutek s nářadím
 - šroubky a maticky
 - vrtačka
 - pila
 - kleště
 - šroubovák
 - pilník
 - kladivo
 - kuchyňský koutek
 - nádobí
 - umělé jídlo (plastové, plyšové)
- **Kostýmy**
 - klobouk
 - šatičky
 - koruna
- **Dopravní hračky**
 - dopravní prostředky
 - autíčka (policejní auto)
 - nákladní auto

- formule
 - vláčky
 - autojeřáb
 - hrací autobus
- koberec se silnicemi
- klouzačka pro autíčka
- koleje
- **Knížky**
 - pohádkové knížky
 - obrázkové knížky
 - vzdělávací knížky
- **Pohybové hračky**
 - hopsací míč
 - hopsací koník
 - míč
- **Látkové hračky**
 - plyšové hračky
 - maňásek
- **Zvířata**
 - umělohmotný dinosaur
 - plyšový krokodýl
- **Osobní hračky**
 - plyšové hračky – medvídek, prasátko
 - umělohmotný koník
 - náhrdelník z těstovin

Konstruktivní hračky využívaly jak chlapci, tak dívky. Někteří si hráli samostatně, jiní ve dvojici či větší skupince. Ze stavebnic stavěli různé konstrukce jako věže, domečky, garáže, zdi atd.

Kategorii hraček k simulaci jsem nazvala pro to, že tyto hračky mají umožňovat simulaci činností, které dělají dospělý nebo jsou to např. různá zaměstnání. Děti napodobují role, které znají ze svého okolí a tyto hračky jim v tom pomáhají. Často využívané byly kočárky, panenky, miminka, kuchyňský koutek s příslušným vybavením, stejně tak i opravářský koutek s náradím, dále pak např. lékařské potřeby apod. K těmto námětům děti využívaly občas i kostýmy pro posílení opravdovosti napodobované role.

Hojně využívané, zejména u chlapecké skupiny, byly nejrůznější dopravní hračky. Jednalo se především o nejrůznější druhy autíček, vláčků, autobusů a dalších dopravních

prostředků. K tomu děti také využívaly další pomocné hračky jako koleje k vláčkům, dětský koberec se silnicemi, po kterém jezdily s autíčky, nebo třeba klouzačku pro autíčka. Tyto hračky však používaly i dívky.

Dalším typem hraček, které děti požívaly, byly knížky nejrůznějších druhů. Od obrázkových a pohádkových až po ty vzdělávací. Pokud si děti prohlížely nějakou z knížek, většinou se jednalo o samostatnou činnost, při které nevnímaly své okolí.

S dětskou potřebou pohybu souvisejí pohybové hračky. Jelikož šlo o vnitřní prostory mateřské školy, nabídka pohybových hraček nebyla příliš veliká. Přesto některé děti tyto hračky využívaly. Šlo zejména o hopsací míč nebo hopsacího koníka, nebo nejrůznější míče a míčky, se kterými si po herně házely.

Jedny z posledních kategorií využívaných hraček jsou látkové hračky, především šlo o plyšová zvířátka, maňásky nebo druhy jídla, které děti využívaly při vaření v kuchyňce. Dalším typem jsou zvířecí hračky. Některé kategorie se prolínají. Proto jsem zařadila plyšová zvířata do látkových hraček a zároveň do těch zvířecích.

Posledním typem hraček, se kterými si děti hrály, byly jejich osobní hračky, které si přinesly z domova. Tyto hračky mají pro děti velký emocionální význam, mají k nim citový vztah. Pomáhají jim přečkat těžké chvíle během dne, ale sdílí s nimi i ty radostné. Typické pro tyto hračky je, že jim děti přidělují jména.

Ukázka č. 5

B. přišla do herničky. V ruce si nese modrého plyšového medvídka. Ptám se, jestli se medvídek nějak jmenuje. B. odpovídá: „Brumla“.

5.3.1 Vztah k hračkám

V souvislosti s využitím nejrůznějších hraček během volné hry předškolních dětí, bylo zajímavé všimnout si toho, jaký mají k těmto hračkám vztah, jak se k nim chovají, jak je využívají. Ačkoliv tato kategorie přímo neodpovídá na výzkumné otázky, přes to s nimi souvisí a rozšiřuje deskripci fenoménu volné hry.

Vlastní hračky

Jak bylo již výše zmíněno, některé děti si nosily do školy vlastní hračky. Jejich vztah k nim je tedy osobní a má pro ně velký citový význam. Hračka je vnímána jako pomocník při překonání těžkostí, má uklidňující funkci. Dítě má pocit, že ačkoliv mu

odešli rodiče, zůstala s nimi oblíbená hračka z domova a necítí se být tak samotní a osamělí. Tento jev jsem spatřovala především u dívek, které si nosily své oblíbené plyšové hračky apod. Co se týče chlapců, přinesení své hračky z domova jsem spatřila u pouze jednoho z pozorovaných chlapců, který si přinesl autíčko.

Péče o hračky

Dalším zajímavým jevem ve vztahu k hračkám, který byl vypořizován, je péče či ne-péče dětí o hračky v mateřské škole. Z analýzy vyplývá, že oba póly tohoto jevu se objevily jak u dívek, tak u chlapců.

Péče dětí o hračky se projevovala např. tím, že s nimi opatrně zacházely, uklízely je po sobě apod. V opačném případě se děti k hračkám chovaly tak, jako by pro ně neměly žádnou hodnotu, šlapaly po nich, házely s nimi, narážely s nimi o zeď, nestaraly se o ně a ani je po sobě neuklízely.

Ukázka č. 6

A. jezdí po herničce s vozíčkem, klidně přejíždí jiné drobnější hračky, které leží na zemi. Jezdí po nich s vozíčkem a šlape na ně, nevnímá je.

Ukázka č. 7

K. jezdí po herně s kočárkem, ale vypadá to jako by jezdil spíš s bagrem. Naráží s kočárkem proti zdi, několikrát to opakuje. Pak ho spatřila učitelka a řekla mu, že se tohle se s kočárkem přece nedělá a co kdyby v tom bylo opravdové miminko. K. opustil kočárek a přešel k prodejnímu stánku. Vzal si ro ruky kladívko a začal bouchat do dřevěného stánku. M. hází hračkami kolem sebe, hází je za sebe, aniž by se podíval, jestli za ním někdo je.

Bránění a přetahování se o hračky

Jev, který jsem během volné hry dětí vypořizovala, bylo bránění si a uchování si hračky pro sebe. V některých případech se děti o hračky dokonce přetahovali a nebyly ochotné si je půjčovat. Děti bránily hračky, které v tom momentě používaly, před ostatními kamarády.

V tomto věku dítě nahlíží na svět pouze ze svého úhlu pohledu, je egocentrické. V mateřské škole dítě vstupuje do společnosti a získává nové sociální zkušenosti,

dovednosti a prosociální chování. Je to místo, kde dítěti jako jedinci téměř nic osobně nepatří, všude mohou i ostatní, mohou si hrát se všemi hračkami apod. Dítě v mateřské škole nemá stejné postavení jako doma a proto se snaží si vydobýt svou pozici mezi vrstevníky. Učí se prosadit, ale ne na úkor někoho jiného (Vágnerová, 2012).

Ukázka č. 8

B. si vzala kočárek a jezdí po herně. K B. přišel A. a chtěl si vzít kočárek, se kterým právě jezdila. B. reaguje a říká A. „*ne, to je moje*“ a brání si před ním kočárek. A. nic neříká, ale stále se snaží kočárek získat. B. se zahradila jiným kočárkem, který před sebe postavila. A. na ni kočárek trochu nazlobeně přitlačil až B. spadla na zem. Pak si odešel hrát s něčím jiným.

Ukázka č. 9

A. s B. se rozhodly, že si postaví klouzačku pro autíčka. Společně dráhu sestavují a komunikují u toho, jaké díly kam patří.

A.: „*Já ti pomůžu... tam to nepatří.*“

B.: „*Patří.*“

A.: „*Ale ne, tam to nepatří.*“

B.: „*Už to bude za chvíli,... tam to patří, víš?*“

A. tam chtěla dát jeden díl klouzačky, ale B. na to reaguje: „*ne, já to udělám*“. Ale nejde jí to tam správně dát. Tak mě poprosila, jestli jim pomůžu klouzačku sestavit. Pomohla jsem jim tedy zacvaknout poslední díl dráhy.

B.: „*Jo, jo, jo, takhle to patří. Ještě autíčko.*“

A. šla najít autíčko. Pak se střídají a pouští autíčka po točité klouzačce a smějí se u toho.

Přišel k nim S. a zeptal se dívek: „*Můžu si s váma hrát?*“

A. odpověděla: „*můžeš*“ a B. řekla: „*nemůžeš*“.

S. si vzal autíčko, dřepel si k nim a chtěl se k nim nejspíš připojit, ale místo toho dráhu rozboural. A. a S. se tomu smějí. Ale B. to rozčílilo a řekla: „*To se nedělá to rozbourat.*“ B. poté zkouší ty díly opět sestavit, ale moc jí to nejde. S. rukou bouchnul do dráhy a i zbytek, který stál, spadl. Poté zasáhla učitelka a zeptala se S., jestli se takhle správně chováme k hračkám.

Znalost využití hračky ve skutečné situaci

Hra je pro děti velmi důležitým zaměstnáním při kterém využívají především svou představivost a fantazii. U mnoha her, zejména těch námětových, děti zrcadlí své okolí a napodobují role, které vidí kolem sebe. Při těchto hrách dochází k tzv. fenoménu zdvojení, kdy děti plně věří tomu, co právě prožívají, ale na druhou stranu jsou si vědomy toho, že to není doopravdy ale „jen jako“ (Mertin, Gillernové, 2010).

Z analýzy pozorování se ukázalo, že děti ve věku tři a čtyř let již vědí, k čemu se která hračka či předmět doopravdy využívá. Nikoli během hry ale ve skutečné, reálné situaci. Týkalo se to právě hlavně během námětových her, kdy si hrály např. na doktorku, opraváře, maminku a tatínka, kuchaře apod.

Ukázka č. 10

J. si hraje s lékařským náčiním. Z pouzdra vyndala malou růžovou tubičku a ukazuje praktikantce V., že je to krém či gel (z jedné strany měl bílou samolepku s červeným křížem). Předvádí, jak si maže ruce a pak „jakoby“ kápne krém do ruky i V. Poté z pouzdra vynadala (neurologické) kladívko a ukazuje, že s ním se klepe do kolýnka. Pak si vzala teploměr a dala si ho do podpaží, pak ho vzala a dala ho do podpaží i V. a nechala ho tam tak tři sekundy. Následně ho vyndala a podívala se na stupnici teploměru, kolik naměřila teplotu. J. vytahuje další krémík. Zeptala jsem se na co je tento krém. „*To je na ruce*“, odpovídá J. a ukazuje mi na krému samolepku s obrázkem rukou. Poté z pouzdra vytáhla zubařské zrcátko do pusy a natáhla ruku se zrcátkem směrem k V. ústům. J. z pouzdra vyndala asi poslední věc a to byl teplý gelový váček, který se dává na bolavé břicho a opět ukazuje, k čemu se využívá a přikládá si váček na břicho. Potom všechny věci, co vyndala na, opět uklízí do lékařského pouzdra.

5.4 Interakce při hře

Socializace člověka probíhá po celý život a to ve sledu rozmanitých interakcí s druhými lidmi. Důležitým aspektem u fenoménu volné hry u dětí předškolního věku jsou právě interakce dětí s okolním světem.

Dítě v období tří a čtyř let je na tzv. pomezí, kdy pomalu přechází od individuální (paralelní) hry ke hře společné (kolektivní) a jeho interakce s druhými začínají být stále

bohatší. Přibližně od tří let se začíná rozvíjet hra společná, kdy si děti společně hrají, komunikují spolu, půjčují si hračky, oslovují se jmény apod. Později přichází hra kooperativní, ve které je důležitá vzájemná spolupráce a rozdělení rolí. Úroveň hry však vždy záleží na věku dítěte a dalších okolnostech. Děti, které chodí do mateřské školy, mají více příležitostí k nacvičování pozitivních způsobu spolupráce a dosahují v tomto směru obvykle vyšší úrovně (Langmeier, Krejčířová, 2006).

5.4.1 Samostatnost

Z analýzy pozorování je patrné, že děti jsou v přechodovém období od hry individuální ke hře kolektivní. Každé dítě je individuální a proto se v jejich projevech a interakcích s ostatními ukazovaly rozdíly. Některé tříleté děti si hrály samostatně. Byly ponořeny do svého světa a téměř nevnímaly své hlučné okolí. U několika dětí se projevovala i samomluva.

Ukázka č. 11

N. si hraje sám s dopravními prostředky. Nejprve si vzal autíčko a dělal, že auto lítá. Pak si vzal policejní auto a jezdil s ním po zemi. Po chvilce přešel ke kuchyňce a něco tam vaří. Je zaujatý svou činností. U kuchyňky byl asi dvě minuty a pak si vzal mašinku a jezdí s ním vrstevnicích (uprostřed herny je vyvýšený ostrůvek s vrstevnicemi, je ze dřeva).

5.4.2 Společnost

U některých dětí se už projevovala tendence ke kolektivní hře a více interagovaly s jinými dětmi. Čtyřleté děti již více preferovali kolektivní až kooperativní hru, během níž komunikovaly se svými vrstevníky a byly schopny si rozdělit role. Některé děti vyloženě vyhledávaly společnost a chtěli se zapojovat do hry s ostatními svými kamarády. Pokud byla skupina heterogenně smíšená, děti si občas chtěli hrát i se staršími dětmi, z nichž někteří byly sourozenci mladších (tří-čtyřletých) dětí. Během volné hry se projevovala kooperace mezi vrstevníky a rozdělování si rolí. Některé děti se tázaly svých vrstevníků, zda se mohou připojit k jejich hře. Některé děti si říkaly o pomoc, když chtěli poradit nebo pomoc něco sestavit či opravit. Společně se smály, ale na druhou stranu bylo zaznamenáno i negativní chování, kdy dítě záměrně způsobilo druhému bolest. Toto se však během pozorování stalo pouze v jednom případě.

Ukázka č. 12

Dvojčata B. (dívka) a T. (chlapec) si šli povídat s K., která jim řekla „*já si chci hrát na princeznu*“. Domlouvají se, kdo bude princ a princezna. Zeptala jsem se „*Kdo je z vás princezna?*“ K. ukazuje na sebe. B. se ptá „*A kdo princ?*“ K. ukázala na T. a říká jeho jméno.

5.4.3 Preference pohlaví

Co se týče preferencí pohlaví ve volbě herních kamarádů mezi děvčaty a chlapci, nebyla vypořazována určitá preference či obliba jednoho z pohlaví. Děti si hrály většinou smíšeně. Někdy si hrály spolu ve dvojici jen děvčata a sami spolu někdy chlapci, ale jindy si hrály klidně dohromady. Děti začínají preferovat kamarády stejného pohlaví až v pozdějším věku.

5.5 Další charakteristické rysy volné hry

Při analýze dat jsem pomocí kódování přišla na to, že jsou ještě další charakteristické rysy, které svým způsobem vystihují volnou hru tříletých a čtyřletých dětí v mateřské škole. Tato zjištění jsou důležitá ve vztahu k hlavní výzkumné otázce a naplňují tak stanovený cíl výzkumu nad rámec dílčích výzkumných otázek.

5.5.1 Střídání a opakování činností

Z analýzy pozorování vyplynulo, že děti mají potřebu často střídát činnosti a následně se k nim po chvilce opět vracet. Tento prvek byl spatřen jak u dívek, tak i u chlapců. Příkladná situace je zachycena v úryvku z pozorování tříleté dívky.

Ukázka č. 13

8:05 J. si bere miminko a dává ho do kočárku. Pak ho přikrývá žlutou přikrývkou (ve skutečnosti jsou to šatičky) a houpe ho v kočárku. Po chvilce jsem se J. zeptala, co má v kočárku. Odpovídá, že miminko. „*A je to chlapeček nebo holčička?*“ J. odpovídá. „*Holka.*“ „*A jak se jmenuje?*“ „*Nevím.*“ J. si miminko průběžně bere do náručí a zase pokládá do kočárku a jezdí s ním po herničce. J. se naklonila nad kočárek k miminku a dala mu pusku.

8:15 J. mi přinesla ukázat hračku umělohmotného dinosaura a straší mě s ním. Dělá, že se dinosaura bojím a J. se tomu směje. Pak mi ukazuje, jak

dinosaurus leze po zdi. J. se náhle zvedla, vzala si kabelku a zavěsila si jí na rukojeť kočárku. Vrací se však k dinosaurovi a opět se strašíme navzájem.

8:30 J. je u kuchyňky. Dala miminko do dřezu a myje mu nožičky.

8:35 J. nosí miminko v náručí. Pak ho dává do kočárku (golfsky) a jezdí s ním opět po herně.

5.5.2 Pohyb

Dalším charakteristickým rysem během volné hry dětí byla potřeba pohybu. Jak jsem uvedla v kapitolách 1.2 a 1.5 čím je dítě starší tím více pohybu a prostoru kolem sebe potřebuje. Dítě často běhá, skáče, hraje si s míčem atd. Děti rády tyto pohybové hry střídají (Helus, 2009, Suchánková, 2014).

Během pozorování bylo zaznamenáno, že většina dětí má potřebu se přesouvat z místa na místo, chodit, běhat a střídát činnosti, opakovat pohyby ostatních dětí, což souvisí s učením nápodobou. Typickými pohyby bylo chození, běhání, skákání, lezení, hopsání apod.

V této souvislosti si také dítě přestává hrát samo a začíná vyhledávat ke hře kamarády, kolektiv (Mišurcová a kol., 1980). To se ukázalo i při analýze, kdy se některé děti navzájem pošťuchovaly, strkaly, honily atd.

Ukázka č. 14

A., J. a B. se přesunuly z rohu herny do druhého rohu. Zkoumají lékařské vybavení, které vyndaly z pouzdra. Spatřily, že se k nim blíží D. a chtějí se před ním schovat. D. chce vidět, co mají dívky v pouzdře. Postavily proti němu hráz k kočárkům, ale D. se přes hráz dostal a dívky opět utekly na jiné místo. A. pak říká učitelce, která byla v místnosti jako dozor, že je D. chce chytit. Učitelka na to nereaguje. Dívky před D. utíkají a vřeští u toho „*on nás chce chytit*“ a zároveň se tomu smějí. Utíkají po herničce sem a tam a piští. B. se schovala pod závěs. D. ale za nimi neustále chodí, nemluví u toho, jen je takto zlobí. Po chvíli, kdy se děti honily a pištěly u toho, dostaly napomenutí od učitelky, která jim řekla, že po herničce nemají běhat.

6. Zodpovězení výzkumných otázek

V tomto výzkumném šetření jsem se zabývala tím, jak vypadá volná hra u dětí předškolního věku v mateřské škole. Hlavní výzkumnou otázkou tohoto výzkumu bylo: *Jak vypadá volná hra u dětí předškolního věku v mateřské škole?* Dále byly stanoveny čtyři dílčí výzkumné otázky: *Jaké typy her převládají u dětí během volné hry?*, *Jaké náměty děti volí ve volné tematické / námětové hře?*, *Jaké hračky a pomůcky děti při volné hře využívají?* a *Jaké interakce mají děti během volné hry?* Pozorování a rozhovory s aktéry v mateřské škole mi umožnily zodpovědět stanovené výzkumné otázky.

Snažila jsem se zjistit, jaké typy her u dětí převládají během volné hry a jaké náměty nejvíce volí během tzv. námětové hry. Ukázalo se, že v průběhu volné hry předškolních dětí v mateřské škole dominují z hlediska organizace hry tvořivé. Děti si spontánně hrály, samy si volily náměty, průběh hry, účastníky apod. Do tohoto typu her se řadí ještě další podtypy jako např. hry námětové, dramatizační, konstruktivní atd. Z tvořivých her se také často objevovaly hry konstruktivní, kdy děti využívaly nejrůznější stavebnice a stavěly z nich konstrukce. Z hlediska vývoje dítěte byly zaznamenány hry instinktivní, senzomotorické, intelektuální a kolektivní. S kolektivními hrami souvisí další hledisko a to hledisko počtu hráčů. Děti si hrály jak individuálně, tak párově či kolektivně.

V námětových hrách se odráželo nahlížení na okolní svět a napodobování činností dospělých. Jedním z nejčastějších volených námětů během volné námětové hry byla hra na maminku s miminkem nebo na mámu a tátu, zejména pak u dívek. Častá byla také hra na doktorku s lékařským vybavením a na princeznu. U chlapců převažovaly náměty jako opravář, prodavač, jízda autíčky a obživlá zvířata. U obou pohlaví se často vyskytovaly náměty hraní na kuchaře a kuchařku a na obchod s prodavačem či prodavačkou.

Důležitou součástí výzkumu je zjištění, jaké hračky a pomůcky děti při volné hře využívají. Využívání nejrůznějších hraček a pomůcek je zcela zásadním prvkem během volné hry dětí. Děti využívaly nejrůznější hračky a pomůcky během volného hraní bez ohledu na věk či pohlaví, denní dobu, prostředí atd. Na základě pozorování jsem sestavila strukturu využívaných hraček z hlediska jejich funkce nebo významu. Nejčastěji využívané byly hračky určené k simulaci činností dospělých. Děti napodobují role, které znají ze svého okolí a tyto hračky jim v tom pomáhají. Často využívané byly kočárky, panenky, miminka, kuchyňský koutek, opravářský koutek s náradím, lékařské potřeby apod. Dalším hojně využívaným typem byly konstruktivní hračky (stavebnice, kostky), dopravní hračky

(autíčka, vláčky), knížky, pohybové hračky (míče, hopsací koník) a látkové hračky (plyšová zvířata). Výběr hraček do jisté míry ovlivnilo prostředí a vybavení mateřské školy.

V souvislosti s využitím nejrozličnějších hraček během volné hry předškolních dětí, jsem zjistila, jaké vztahy mají děti k těmto hračkám. Typickým příkladem byly vlastní hračky dětí, které si děti do školy přinášely. Jejich vztah k nim byl osobní a hračky pro ně měly velký citový význam. Dalším vypozařovaným jevem ve vztahu k hračkám byla péče či ne-péče dětí o hračky. Péče dětí o hračky se projevovala např. tím, že s nimi opatrně zacházely, uklízely je po sobě apod. V opačném případě se děti k hračkám chovaly tak, jako by pro ně neměly žádnou hodnotu, šlapaly po nich, házely s nimi, narážely s nimi o zed' atd. Dále se ukázalo, že děti mají tendence si hračky bránit a uchovávat si je pro sebe. V některých případech se děti o hračky přetahovaly a nebyly ochotné si je půjčovat. Dalším zjištěním bylo, že děti vědí, k čemu se která hračka či předmět doopravdy využívá. Nikoli během hry ale ve skutečné, reálné situaci. Projevovalo se to především během námětových her, kdy si děti hrály např. na doktorku, opraváře, maminku a tatínka, kuchaře apod.

Dále jsem se výzkumem snažila zjistit, jaké interakce mají děti během volné hry se svým okolím. Každé dítě je jedinečné a proto se v jejich projevech a interakcích s ostatními ukazovaly rozdíly. Děti ve věku od tří do čtyř let jsou v přechodovém období od hry individuální ke hře kolektivní. Některé tříleté děti si hrály samostatně. Byly ponořeny do vlastního světa, nevnímaly okolí, u některých se projevovala samomluva. U starších dětí se projevovala tendence ke kolektivní hře a více interagovaly s jinými dětmi. Čtyřleté děti již více preferovaly kolektivní až kooperativní hru, během níž komunikovaly se svými vrstevníky a byly schopné si rozdělit role. Dalším zjištěním bylo, že se neukázala výrazná preference či obliba jednoho z pohlaví ve volbě herních kamarádů mezi děvčaty a chlapci. Děti si hrály většinou smíšeně. Někdy si hrály spolu ve dvojici jen děvčata a někdy sami spolu chlapci, ale jindy si hráli všichni dohromady. Děti začínají preferovat kamarády stejného pohlaví až v pozdějším věku.

Během výzkumu se ještě ukázalo, že existují ještě další charakteristické rysy, které také vystihují volnou hru předškolních dětí v mateřské škole. Charakteristickým rysem bylo, že děti měly potřebu často střídat činnosti a následně se k nim opětovně vracet. Dalším rysem volné hry byla potřeba pohybu. Během pozorování bylo zaznamenáno, že většina dětí má potřebu se přesouvat z místa na místo, chodit, běhat a střídat činnosti,

opakovat pohyby ostatních dětí, což souvisí s učením nápodobou. Typickými pohyby bylo chození, běhání, skákání, lezení, hopsání apod. V této souvislosti si také dítě přestává hrát samo a začíná vyhledávat ke hře kamarády, což se projevilo, když se některé děti navzájem pošťuchovaly, škádlily, strkaly, honily atd. Tato zjištění jsou důležitá ve vztahu k hlavní výzkumné otázce a naplňují tak stanovený cíl výzkumu nad rámec dílčích výzkumných otázek. Myslím, že se mi dostatečně podařilo zodpovědět všechny výzkumné otázky.

7. Diskuze

Překvapilo mě, jaký je v české odborné literatuře nedostatek poznatků o volné hře předškolních dětí. Většina autorů odborných publikací se zaměřuje pouze na hru obecně a bohužel se mi nepodařilo dohledat, jak konkrétně vypadá volná hra předškolních dětí. Možná právě pro to, je tolik učitelek a učitelů, kteří si s volnou hrou nevědí rady a neví, jaká je jejich role a úloha během hry nebo jim není znám její význam a přínos pro dítě.

Výzkum ukázal, že ve volné hře předškolních dětí převládaly hry tvořivé, z nichž dominovala hra námětová. Suchánková (2014) a Vágnerová (2012) též uvádějí, že tato hra je pro děti předškolního věku typická. Často se uplatňují náměty z běžného okolního světa dítěte, což se projevilo i ve výzkumu, kdy si děti hrály na maminku a tatínka, lékařku, opraváře nebo vařily, nakupovaly, jezdily s autíčky apod. Právě v souvislosti s tím, jak děti nahlíží na svůj svět, popisuje Piaget (2010) hru symbolickou. V symbolické hře dítě využívá různé symboly - hračky, pomůcky, rekvizity, které jsou zástupnými předměty skutečných předmětů. To ukázala i výzkumná zjištění, kdy se projevilo, že děti vědí, jaký předmět se ve skutečnosti k čemu používá, a často to také předváděly. Dále bylo zjištěno, že děti si hrály jak individuálně, tak párově či kolektivně. Suchánková (2014) uvádí, že dítě postupně přechází od hry individuální ke hře kolektivní či sdružující. Jejich hry se propojují, spolupracují a komunikují spolu jen částečně. Na rozdíl od hry kooperativní, která se považuje za vrcholnou hru předškolního období, výzkum ukázal, že u tříletých a čtyřletých dětí se kooperativní hra ještě neprojevila.

Co se týče poznatků ze zahraničí, Johnson, Ershler, & Lawton (1982) udělali výzkum volné hry ve vztahu k inteligenci dítěte. Zkoumali, jak nejrůznější druhy volné hry korelují s úrovní intelektu. Volnou hrou se rozumí spontánní neovlivňované chování dítěte v mateřské škole. Autoři přijali hypotézu, že existuje vztah mezi volnou hrou a kognitivními schopnostmi dítěte v raném dětství. Prokázala se souvislost mezi volnou konstruktivní hrou a kognitivní vyspělostí dítěte. Autoři naznačují, že hra velmi ovlivňuje vývoj dítěte, rozvoj jeho myšlení a kognitivních schopností. Tento poznatek uvádí i mnoho českých autorů zabývajících se hrou např. Opravilová, Gebhartová, Nádvorníková. Zatímco výzkum v této práci volnou hru popisuje, američtí výzkumníci hledali vliv volné hry na kognitivní schopnosti dítěte.

Ve svém výzkumném šetření jsem na základě pozorování volné hry předškolních dětí mezi třetím a čtvrtým rokem v mateřské škole popsala převládající typy her, volené

náměty, využívané hračky, interakce při hře a další charakteristické rysy volné hry. Smyslem výzkumu bylo empirickým zkoumáním popsat fenomén volné hry předškolních dětí v mateřské škole, přispět tak k rozšíření oblasti poznatků o volné hře předškolních dětí. Byla bych moc ráda, kdyby tato práce inspirovala mé kolegy a kolegyně v práci a mohli se tak o volné hře dozvědět více informací a uvědomit si vlastní přístup a případně ho přehodnotit.

Myslím, že zvolení kvalitativního přístupu bylo pro tento výzkum vhodné. Pozorování mi umožnilo sledovat průběh volné hry a vše si bedlivě zapisovat. Tato oblast není v českém prostředí zatím hojně vědecky zkoumána a tak se výsledky výzkumu nedají zobecnit. Nicméně tento výzkum ukázal další možnosti zkoumání fenoménu volné hry podrobněji. Ve výzkumu volné hry by bylo z časového hlediska vhodné využít dlouhodobější zkoumání v různých prostředích mateřských škol. Zajímavé by také bylo porovnat podobu volné hry u mladších a starších dětí předškolního věku. V neposlední řadě by nebylo od věci do výzkumného šetření v oblasti volné hry dětí zapojit také učitele mateřských škol.

Prostřednictvím volné hry je dítěti umožněno spontánní a samovolné učení. Umožňuje mu vlastní tempo a způsob objevování okolního světa. Pokud dítě cítí, že to, co dělá, je považováno za nepodstatné a zbytečné, jeho vnitřní potenciál a sebedůvěra začne klesat. Nemá-li podporu, nemůže se plně a všestranně rozvíjet. Volná hra je specifická potřeba dětí a měla by být respektována. Domnívám se, že právě změna přístupu myšlení o volné hře ze stran učitelů může mnoho změnit. Myslím, že by se mělo více diskutovat s učiteli mateřských škol, aby získali povědomí o tom, co je to volná hra a proč je pro děti vhodná.

Závěr

V diplomové práci jsem se zabývala fenoménem volné hry u dětí předškolního věku v mateřské škole. Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část.

Teoretická část obsahuje tři kapitoly, které jsou vzájemně provázané. První kapitola je věnována hře v širším kontextu. V této kapitole jsem definovala znaky a vlastnosti her, její nezastupitelný význam pro všestranný rozvoj dítěte, nejrůznější hlediska dělení her a také to, jak vypadá hra ve vývoji dítěte předškolního věku. Druhá kapitola je zaměřena pouze na volnou hru a její charakteristické znaky. Také popisuje, jak si hraje dítě předškolního věku. Třetí kapitola uzavírá teoretickou část a věnuje se hře dětí v prostředí mateřské školy a roli pedagoga během hry.

Teoretická část sloužila jako základ k empirickému výzkumu volné hry u dětí předškolního věku, jehož tematika je v odborné literatuře málo popsanou a probádanou oblastí. Empirická část popisuje cíle výzkumu, problémovou otázku spolu s dílčími výzkumnými otázkami, výzkumný design, použité metody sběru dat, kterými bylo přímé zúčastněné pozorování a nestrukturované rozhovory. Součástí je také popis sledovaného vzorku a výzkumného terénu.

Hlavní výzkumná zjištění se týkají především typů her, které děti volily během volné hry v mateřské škole, zvolených námětů během volné hry námětové, výběru hraček a vztahu aktérů k nim. Zjištění také ukazují, jaké interakce měly děti se svým okolím a další charakteristické rysy volné hry předškolních dětí v mateřské škole.

Tato výzkumná zjištění pomohly zodpovědět definované výzkumné otázky a naplnit tak stanovené cíle výzkumu. Myslím, že se mi podařilo naplnit stanovené cíle empirického výzkumu:

- **Intelektuální cíl**

Podařilo se mi popsat volnou hru u tříletých a čtyřletých dětí v mateřské škole. Zjistila jsem, jaké typy her převažují během volné hry, jaké náměty děti volí, jaké hračky využívají a jaké interakce mají děti během hry se svým okolím. Dále se mi podařilo popsat, jaké vztahy mají děti k hračkám a jaké jsou další charakteristické rysy volné hry.

- **Praktický cíl**

Ve výzkumném šetření se mi podařilo získat kvalitativní data, které mohou být využity při diskuzích o podobě volné hry u dětí předškolního věku a o jejich charakteristických rysech.

Touto prací jsem poukázala na volnou hru předškoláků, což může být přínosné zejména pro pedagogy předškolního věku.

- **Personální cíl**

Jako studentka pedagogiky jsem se dozvěděla spoustu cenných informací o tom, jak konkrétně vypadá volná hra u tříletých a čtyřletých dětí v mateřské škole. Díky pozorování jsem měla možnost přímo sledovat děti během volné hry, zjistit co přesně dělají, s jakými hračkami si hrají a jak reagují na své okolí.

Psaní diplomové práce pro mě bylo velmi obohacující a přínosné. Zejména v oblasti studia teoretických poznatků o hře, což jako učitelka velmi oceňuji a uplatním při své práci s dětmi, ale i ve svém dalším vzdělávání. Novou a zajímavou zkušeností pro mě bylo uskutečnění výzkumného šetření od plánování, sběr dat pomocí pozorování až po samotnou analýzu dat a sepsání výzkumných zjištění.

Myslím, že každé dítě má právo na volnou hru ať už v mateřské škole nebo v rodinném prostředí a my, dospělí bychom měli tuto jejich přirozenou potřebu respektovat, podpořit a vytvořit pro to vhodné podmínky.

Seznam použitých zdrojů

Bruceová, T. Předškolní výchova. Praha: Portál, 1996. 172 s. ISBN 80-7178-068-5.

Caiati, M., Delačová, S., Müllerová, A.: Volná hra: zkušenosti a náměty. Praha: Portál, 1994. Výchova dětí od 3 do 8 let. ISBN 80-717-8011-1.

Flitner, A. Spielen - Lernen: Praxis und Deutung des Kinderspiels. Erw. Neuausg. der 11. Aufl. 1998. Weinheim [u.a.]: Beltz, 2002. ISBN 34-072-2109-6.

Gavora, P. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-.

Hallowell, E., M. Šťastné dítě, šťastný dospělý: pět kroků, jak v dětství zasít semínka celoživotní spokojenosti. Praha: Práh, 2016. ISBN 978-80-7252-642-0.

Hassinger-Das, B., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M. The Case of Brain Science and Guided Play: A Developing Story [online]. Young Children Journal. 2017 (2) [cit. 2017-06-11]. Dostupné z: <http://www.naeyc.org/yc/article/case-brain-science-guided-play>

Helus, Z. Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5.

Hendl, J. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

Jirásek, J., Havlíková, M., Vančurová, E. Hrajeme si doopravdy. Praha: Avicenum, 1990. ISBN 80-201-0018-0.

Johnson, J. E., Ershler, J., Lawton, J. T. Intellectual Correlates of Preschoolers' Spontaneous Play. Journal Of General Psychology, 1982, 106 (1), 115.

Kalábová, N. Hry plné nápadů a fantazie: do klubovny i do přírody. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1005-4.

Komenský, J., A. Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Svazek III. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1964.

Koťátková, S. Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4435-3.

Koťátková, S. Dítě a mateřská škola, Grada, Praha 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.

Koťátková, S. Hry v mateřské škole v teorii a praxi. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3.

Langmeier, J., Krejčířová, D. Vývojová psychologie. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.

Mertin, V., Gillernová, I. (eds.): Psychologie pro učitelky mateřské školy. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.

Mišurcová, V., Fišer, J., Fixl, V.: Hra a hračka v životě dítěte. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980.

Nářízení vlády č. 86/2011 Sb., o technických požadavcích na hračky

Nádvoříčková, H. Kognitivní činnosti v předškolním vzdělávání. Praha: Josef Raabe, 2011. ISBN 978-80-86307-87-9.

Neill, A. S. Summerhill: příběh první demokratické školy na světě. Praha: PeopleComm, 2013. ISBN 978-809-0489-059.

Opravilová, E. Předškolní pedagogika. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5107-8.

Opravilová, E. Předškolní pedagogika I. Smysl a proměny dětství. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2004. ISBN 80-7083-656-3.

Opravilová, E., Gebhartová, V. Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-703-9.

Piaget, J., Inhelder, B. Psychologie dítěte. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-798-5.

Průcha, J., Koťátková, S. Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.

Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

Suchánková, E. Hra a její využití v předškolním vzdělávání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9.

Svobodová, E. Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.

Švaříček, R., Šedřová, K. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

Vágnerová, M. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

White, R. E. The Power of Play. A Research Summary on Play and Learning. [online]. In: . Minnesota: Minnesota Children's Museum, 2012 [cit. 2017-05-18]. Dostupné z: <http://www.childrensmuseums.org/images/MCMResearchSummary.pdf>

Wildemuth, B., M., Zhang, Y. Unstructured Interviews. Wildemuth, B., M. Applications of social research methods to questions in information and library science. Westport, CT: Libraries Unlimited, 2009. ISBN 978-159-1585-039.

Přílohy

Příloha č. 1 – Ukázka kódovaného materiálu

Terénní zápisky z pozorování

Datum: 25. 5. 2017

Čas: 8:00 – 9:00

Počet dětí: 8 (3 chlapci, 5 dívek)

Prostředí: herna

Okolnosti: ráno, v 8 hod jsou zatím jen 2 děti

Pozorování:

8:05 R. přišel ráno jako jeden z prvních do herničky, hraje si s ^{hračím autobusem} **hracím autobusem**. ^{Zkoumá, co} **Zkoumá, co** ^{manipulaci hra} **hraje si s** ^{zkoumání hračky} **zkoumá hračky** ^{zájem o hr.} **zájem o hr.** **vše se s ním dá dělat a mačka různé knoflíky**, díky kterým autobus vydává zvuky. ^{nářadí} **nářadí** ^{společnost} **společnost**. V herničce si L. hraje s **nářadím – kleště, kladivo, šroubováky**. **Hraje si společně** s T. (jeho ^{přesouvání hraček} **přesouvání hraček** ^{kolegii hra} **kolegii hra** **starší sestrou**). Z místa na místo **přesouvají větší hračky**, aby si udělali prostor na ^{trouba domeček} **domeček**. Po chvíli se L. zastavil. Drží v ruce stále nářadí a ^{zkoumání hračky} **zkoumá ho v rukách**. ^{námitová hra} **Sířká** **do kleští prsty a zkouší mačkat**. Pak si hraje s T. na ^{pejsek} **pejska**, který má jít do boudy. ^{námitová hra} **Námitová hra**

8:15 Do herničky přišla J., vzala si ^{nářadí - šroubky} **umělohmotné šroubky** v **opravářském koutku** a **zkouší je** ^{zájem o hračky} **zájem o hračky** **zašroubovat do maticek**. Moc jí to nešlo, tak otevřela **kufřík s nářadím** a vzala si ^{zkoumání a zájem o hr.} **zkoumání a zájem o hr.** **vrtačku**. Přiložila ji ke šroubu přidělanému k pracovní desce koutku a **zkoušela** ^{znalost použití v realu} **znalost použití v realu** **šroubek vrtačkou odvrtat**. Pak si vzala **pilník** a **zkoušela šrouby uplňovat**. Posledně šla ^{vyzkoušet pilku a piluje do pracovní desky} **vyzkoušet pilku** a **piluje do pracovní desky**. V kufříku našla ještě **kleště** a **těmi se jí** ^{podatilo sundat šroubky z pracovní desky} **podatilo sundat šroubky z pracovní desky**. Pak ^{ukládání} **po sobě ukládá** **nářadí z pracovní desky** ^{opakování činnosti} **opakování činnosti** **do kufříku**. Kufřík si položila na zem a **opět si z něj nářadí vyndala a prohlížela si ho**. ^{střídání činnosti} **střídání činnosti** ^{umývání nádobí} **umývání nádobí** ^{opakování} **opakování** **Pak přešla ke kuchyňce, kde si hraje, že umývá nádobí ve dřezu**. L. si **opět hraje** ^{zkoumání hr.} **zkoumá nářadí**. ^{námitová hra} **Námitová hra** **Vzal si kufřík a zkoumá nářadí**.

8:30 Do herničky přišel N. a vzal si **stavebnici**. ^{stavitelství} Šel si sednout do kouta a samostatně si staví ze **stavebnice**. Děti ^{střídání činnosti} často střídají činnosti a ^{vracení se k předchozí činnosti} následně se vrací k činnosti původní. J. se mezitím ^{pokryb} přesunula ke **kuchyňce**, kde si hraje s **nádobím**. ^{připojení se} Přišla za ní M. a spolu používají **nádoby**, ^{vaření a uvařování} vaří a pak nádoby umývají. ^{zájem o hr.} Zkoušejí nejružnější nádoby jako **naběračky**, **hrnce** atd. ^{kommunikace} zatím u toho moc nemluví. Berou si **nádobíčko** a ^{pokryb} sedají si k tomu na **země**. J. se ^{řazení se vrstev} ptá „co to je?“ a v **hrnci** má **špagety**. M. ^{plastové jídlo} míchá **vařečkou** v **misce**, kde má **okurku**, **jablíčko** a **banán**. ^{plyš. jídlo} Pak vezme jen **houbu** a **jablíčko** a míchá spolu. Ptám se M. „Je to už hotové?“ M. odpovídá, že ne a ještě přidává další ingredience a míchá je v misce. **„Houbu nakrájíme“**. ^{vaření} dělá, že krájí houbu a pak další věci. Ptám se M. „co uvařila. Naklonila ke mně hrncem a ukazuje mi, co je v něm. Pak vzala vidličku a píchla do ingrediencí v hrnci a doprovodila to zvukem „pích, pích, pích.“ Opět míchá v misce. ^{připojení se} Přidává se B., bere naběračku a míchá něco v hrnci. B. ^{přijímání hr. připojení se} podává ingredience do mísky M. B.: **„A teď můžeš papat.“** ^{kommunikace} M.: „Tohle ještě není uvařeno“ a míchá dál v hrnci. „Pepo, to nemůžeš, je to horké.“ říká mladšímu chlapečkovi. Zvedla se, šla ke kuchyňce a zavřela hrncem do skřínky u kuchyňky. Pak udělala „pl, pl, pl a je to hotové.“

8:45 B. vystřídala M. a teď si hraje s nádobím ona. M. si šla hrát s **pilkou**, **čkovná** ji a přitom si povídá: **„pílka je potřeba na vaření“**. ^{fantazie} Povídá si říkanky (sama se sebou). ^{samomluva} Vyměnila vidličku za naběračku a zase míchá v hrnci. Pak zahlásí: „už stačí“. ^{pokryb} se přesunula k **opravářského koutku** a **šroubuje šroubovákem**. Kousek opodál si hraje i N. s **náradím**. M. se ^{pokryb} přesouvá po místnosti a v ruce stále drží mističku a míchá. Pak se ^{manipulační hra}

opakování předchozí činnosti
vrátí opět ke kuchyňce a vydává jídlo do dřezu. ^{užližem'} Ukládá jídlo do skříně. M. a J. si
^{samostatnost} hrají si vedle sebe, ale každá sama. ^{interakce s učitelskou} Přišel za mnou N. a ukazuje mi, ^{fantazie} jak si dal šroubovák
^{individuální hra} do pusy. B. se tomu směje. ^{smích}

8:55 Do herny přišla A. a ^{varčen'} zamířila rovnou ke kuchyňce. Dala pánvičku na varnou desku a ^{nahutová' hon}
přiložila na ni pokličku. Pak s praktikantkou K. hledají ingredience. M. stále chodí po ^{pohyb}
místnosti s miskou a naběračkou. J. si vzala policejní auto a soupe ho po zemi tam a ^{-a- jízda autíčkem}
zpět. B. si hrje na obchod, je prodavačka. J. a M. jdou kolem a koukají na B., co ^{pohyb}
^{nahutová' hon} prodává. J. si vzala nákupní košík. Praktikantka K. se ptá B., jestli má v obchodě ^{interakce s učitelskou}
bombóny. B. říká, že si je koupí. J. střídá B. za pultem a nyní je prodavačka ona. ^{hon na obchod, prodáváním}
Vyrovňuje zboží do regálů stánku. Do herny přichází učitelka a říká dětem, aby po ^{interakce s učitelskou}
sobě uklidily hračky, že budou odcházet do jiné místnosti. ^{užližem'}

Vysvětlivky:

- E. - jména tříletých dětí
- F. - jména čtyřletých dětí

Příloha č. 2 – Tabulka kategorií a kódů

Kategorie	Kódy
Charakteristické rysy	využití hraček, povídání příběhů, odpočinek, střídání činností, pošťuchování se, pohyby - honění, lezení, běhání, strkání, povídání si, prohlížení knížek, zrcadlení, samomluva, zkoumání hračky, opakování předešlé činnosti, hopsání, škádlení, házení hraček, výskání, vřeštění
Typy her	konstruktivní, námětová, pohybové, tvořivé, dramatizační, kolektivní, párová, individuální, manipulační, intelektuální, senzomotorické, dívčí, chlapecké
Zvolené náměty	Spiderman, princezna, žralok, fantazie, tvorba domečku, pejsek, na maminku, táta a máma, kuchařka, vaření a umývání nádobí, na obchod a prodavačku, doktorka, obživlá zvířata, jízda autíčky, děláni kafička, opravář, konstrukce, doprovázení zvuky
Hračky a pomůcky	pohádkové knížky, obrázkové knížky, magnetová stavebnice, skládací kufřík-domeček, dalekohled, jména hraček, příběhy hraček, náhrdelník z těstovin, dřevěná stavebnice, vzdělávací knížky, zvířátka, hrací autobus, nářadí, platové kostky, šroubky, vrtačka, pila, koutek s nářadím, kladivo, kleště, šroubovák, kuchyňský koutek, nádobí, ingredience - jídlo, policejní auto, panenka, autíčka, koberec se silnicemi, fonendoskop, doktorské vybavení, teploměr, autojeřáb, látkové hračky, kočárek, vláčky, koleje, klouzačka pro auta, dřevěné kostky, plyšové hračky, klobouk, hopsací koník a míč, formule, kostýmy - šatičky, miminko, korunka, dinosaur, nákladák, plyšový krokodýl, maňásek
Vztah k hračkám	vlastní hračka, hračka jako pomocník, půjčování hračky, zájem o hračku, strkání hraček do pusy, zkoumání hračky, znalost použití v reálu, (ne)pečování o hračky, bránění si hračky, uklidnění, přetahování se o hračku, přesouvání hraček
Interakce při hře	samostatnost, společnost, starší vrstevníci, chlapci, dívky, vyhledávání společnosti, starší sourozenec, komunikace, tázání se vrstevníků, připojení se, povídání si pro sebe, kooperace, interakce s výzkumníkem, interakce s učitelem, schovávání se před vrstevníkem, rozdělování si rolí, říkání si o pomoc, smích, způsobení bolesti

Příloha č. 3 – Tabulka dělení her

	Jednotlivé druhy her							
Hlediska	míra vedení	spontánní	navozené	vedené				
	organizace	tvořivé	s pravidly					
	druh aktivity	napodobovací	dramatizující	fiktivní	konstruktivní	pohybové	sociální	
	příčina	aleatorické	agonální	mimikrické	vertigonální			
	motivace	vnitřně motivované	zvnějšku motivované					
	věk a vývoj osobnosti	kojenců, batolat, předškoláků	instinktivní	senzomotorické	intelektuální	kolektivní		
	rozvíjená oblast osobnosti	fyzické	psychické	sociální				
	rozvíjená složka inteligence	jazykové	hudební	matematicko- logické	prostorové	pohybové	intrapersonální	interpersonální
	počet hráčů	individuální	párové	skupinové	kolektivní			
	pohlaví	dívčí	chlapecké					
	prostředí	venkovní	vnitřní					
	využití hraček a pomůcek	s hračkami / pomůckami	bez hraček					
	čas	krátkodobé	dlouhodobé					